



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ivanir Maciel

**Professores/as Mbyá Guarani da EIEB *Itaty*: a leitura literária indígena infantil e  
juvenil**

Florianópolis

2023

Ivanir Maciel

**Professores/as Mbyá Guarani da EIEB *Itaty*: a leitura literária indígena infantil e  
juvenil**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra Eliane Santana Dias Debus

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Maciel, Ivanir

Professores/as Mbyá Guarani da EIEB Itaty : a leitura literária indígena infantil e juvenil / Ivanir Maciel ; orientadora, Eliane Santana Dias Debus, 2023.  
245 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Escolar Mbya Guarani. 3. Interculturalidade. 4. Literatura Indígena. 5. Totalidade mediada. I. Debus, Eliane Santana Dias. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Ivanir Maciel

**Professores/as Mbyá Guarani da EIEB *Itaty*: a leitura literária indígena infantil e juvenil**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Maria Aparecida Bergamaschi, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.(o) Elisom Atonio Paim, Dr.  
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Juliane Di Paula Queiroz Odino, Dr.<sup>a</sup>  
Faculdade Municipal de Palhoça – FMP

Maria Fernanda Diogo, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Suplente)

Djalma Barboza Enes Filho, Dr.  
Universidade Federal do Acre - Campus Floresta UFAC (Suplente)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.<sup>a</sup> Eliane Santana Dias Debus, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora

Florianópolis, 2023

*Cada povo tem a sua própria história, cada um conta do seu jeito.  
A nossa história guarani, além de escrita com lápis ou caneta,  
está registrada na natureza e nos nossos costumes culturais.*

*Cada povo tem um jeito de olhar para as coisas.*

*Nós, Guarani, temos o nosso jeito [...]*

*(ANTUNES, 2010, p. 5)*

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina por possibilitar minha qualificação pessoal e profissional na titulação de mestre (2008) e doutora (2023).

Aos/às professores/as Bruna *Kerexu*, Cleiton *Xondaro*, Dayanne *Takua*, Diogo *Karai*, Ederson *Werá Mirim*, Elizandro *Karai*, Eliziane *Jerá*, João Batista *Verá Mimbi*, Juçara *Jaxuká*, Kennedy *Karai*, Marcelo *Werá Mirim*, Natan *Karai*, Samuel *Karai*, Sirlei *Kerexu Mirim* pela parceria e contribuições imprescindíveis à tese. À diretora Rosangela, que me desafiou a elaborar um projeto de aperfeiçoamento para a comunidade escolar da EIEB *Itaty*.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina PPGE/UFSC, pela oportunidade de realizar um sonho e contribuir pessoal e profissionalmente na comunidade escolar de pertença, bem como à banca de qualificação e defesa: Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS), Dra. Juliane Di Paula Queiroz Odicino (FMP), Dr. Elison Antonio Paim (UFSC), Dra. Maria Fernanda Diogo Catarina (UFSC), Dr. Djalma Barboza Enes Filho (UFAC) e Dra. Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto (pesquisadora autônoma).

À professora Dra. Eliane Santana Dias Debus, minha querida orientadora e grande incentivadora deste estudo.

À Faculdade Municipal de Palhoça pela oferta do ensino superior, gratuito e de qualidade, bem como à equipe gestora, aos/às professores/as, aos/às acadêmicos/as pelo apoio para a conclusão do estudo.

A João Otávio, Kelly Samara, Júlia Helena e Adriana por todo o apoio em diferentes etapas deste estudo. A Luiza Helena, Paulo Bernardo e Enzo, netos/a e potenciais leitores/as de literatura infantil. A meus irmãos, irmãs, sobrinhos/as pelas palavras de incentivo e admiração. Aos/às amigos/as pela generosidade, escuta e afeto.

Ao grupo “Café com bobagens”, Gi, Dê, Mafê, Ju, Fê, e Cris, pela delícia nos encontros de partilha regados a vinho, petiscos, risadas, cuidados, interlocuções teóricas, práticas na construção de propostas para educar e transformar.

Enfim, a todos e todas pela torcida e interesse na temática deste estudo.

## RESUMO

Esta pesquisa de Doutorado analisou como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis em professores/as da Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty*. A escola localiza-se na aldeia Tekoá *Itaty*, Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos, no município de Palhoça, Santa Catarina. A Educação Escolar Indígena (EEI) diferenciada como modalidade de ensino da Educação Indígena (EI) se concretizou como direito garantido por legislações próprias, diante de políticas públicas que a amparam desde a Constituição Federal de 1988. Entre estas destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996 e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, que estabelecem orientações sobre a língua materna, a diversidade cultural e a interculturalidade. Teóricos não indígenas como Bergamaschi (2005; 2008; 2016), Zilbermann (2005; 2009), Bonin (2007; 2009; 2012a; 2012b), Freire (1992; 2000), Almeida (1999; 2009) e Guimarães (2009) vêm ao encontro deste estudo. Intelectuais indígenas como Graúna (2013), Munduruku (2017; 2020) e Dorrico (2018, 2017) propõem interlocuções críticas em relação com seus próprios conhecimentos e os conhecimentos legitimados pelo modelo eurocêntrico na literatura e na teoria literária. Quijano (2005), Walsh (2007; 2009) e Candau (2009), apresentam a interculturalidade voltada principalmente aos indígenas que sofrem ou sofreram histórias de sujeição, subalternização e racismo étnico, estrutural. A ótica intercultural enfoca o ser, a vida, a sabedoria e a participação alinhada à base epistêmica e sociopolítica, passível de perceber a composição cosmogônica e o conhecimento ancestral no currículo da EEI. Esse diferencial se efetiva ao perpassar por posições teóricas objetivando-se em projeto coletivo e transformador. Por isso, faz interlocuções sobre o racismo vivido pelos/as professores/as indígenas, visando apreender a literatura indígena como ferramenta antirracista. É um estudo de cunho qualitativo, cuja relação (inter)ativa entre pesquisadora e pesquisados/as qualificam-no enquanto pesquisa-ação. A geração de dados resultado dessa interação se deu em ambiente virtual, durante cinco encontros de rodas de conversa para 14 professores/as indígenas, em duas entrevistas semiestruturadas, sendo a primeira virtual e a segunda presencial. Os encontros, permeados pela perspectiva intercultural, foram base para o estudo e o material transcrito foi analisado sob a inspiração dos Núcleos de Significação (NS) em Aguiar e Ozella (2013). Ao ponderar que indígenas se constituem na parte expressa pelo “todo” e pertencem à mesma comunidade indígena, consideram-se os conhecimentos de professores/as sobre a leitura de literatura indígena mediada pela noção de totalidade. Desse modo, desenvolvi um constructo analítico nominado de totalidade mediada a partir de Gil (2011) e Cassandre; Picheth; Thioment (2016), devido às relações de acolhida, confiança, troca e transformação de saberes “outros” entre mim e os/as professores/as. Ao considerar o que vem se materializando na oferta do direito a EEI diferenciada, constata-se na entrevista inicial que a leitura literária indígena não era habitual no planejamento docente. Porém, após o aperfeiçoamento de professores/as em rodas de conversa “suleadas” pela totalidade mediada a partir da interlocução entre os/as participantes, resultaram reflexões e consequentemente registros de narrativas indígenas guarani com os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Mbya Guarani. Interculturalidade. Literatura Indígena. Totalidade mediada.

## PORAVO<sup>1</sup>

Kova'e kuaxiá pará Doutorado má o jejapo kuri jaexá anguã ompamba'é arandú regua ré, já roayvuá regua kyinguepe, kunumingue pe nhande rekó regua. Nhomboeá va'é kuery reve, apy kyingue onhembo'ea tekoá Itaty py. Kyingue onhembo'é aty ma oî tekoa itaty py, ore ratapy rery jurua rupi ma Morro dos Cavalos, oiko jurua retã palhoça re, Santa Catarina py. Ronhembo'ea ma amboae'i rami, reguereko py jurua kuaxia re ipara mbara ete Constituição Federal de 1988 py, peteî ayvu mbara ete, ore reko'i omombara ete ve ronhembo'e a rupi. Kova'é ngui ma, aexauka xe ayvu kaxia para ngui, nhanhembo'ea regua omotondondé va'e (LDBEN) 1996 nguare, ha'e ngui kuaxia, oguerojeapo va'e, mba'eixa pa, kyingue nhande va'e kuery onhembo'e porã ve anguã (RCNEI) 1998 nguare, kova'e ma oexauka mamó rupi pa nhande ayvu ha'e ngui nhande reko, joo ramingua he'y he'y nhande amboae kuery mba'e ngui teî, nhanhembo'ea ma peteî rami ojero nguata. Kova'é kuatia má juruá kuery ojapo va'ekue Bergamaschi (2005; 2008; 2016), Zilbermann (2005; 2009), Bonin (2007; 2009; 2012), Freire (1992; 2000), Almeida (1999; 2009) e Guimarães (2009) Jogueru kuri ko kuatia pará py. Ha'evy ma nhande kuery ayvu reko onhembo'é va'e ma: Graúna (2013), Munduruku (2017; 2020) e Dorrico (2018, 2017) ha'e kuery ma, jurua arandu ombojaru, oikuaa vy nhande kuery arandu py amboae'i rami ae py oî, oexauka porã ve mba'eixa pa jurua kuery nhanembotavy nhaã ayvu para rupi, ha'e kuery kuaxia para rupi ae. Quijano (2005), Walsh, (2007; 2009) e Candau, (2009) ojexauka peixa nhande reko joeguá eguá he'y ngui omombé'u opámbá'e oaxa va'e kue ha'e ngui jurua kuery na nhanderayvu ai ambo'e rami jaiko ramo. Jaexa ramo tekó regua, oexauka mba'epa jaiko, mba'ere pa jaiko, arandu ma enhe'anga amboae ae reve, oexauka pa mbovy he'y arandu, jaikuaa pota va'e rá oî, nhande ramoî kuery arandu nhamombara ete ve anguã, kyingue onhembo'ea rupi. A'e gui má peixa opambá'e jaexa va'e kue gui nhanhembo'é ju joapy meme jajapo avã ko kuatia pará. A'evy aepy peixa jaikua'a ayvu jamboaxa porã avã kova'e jaxa va'e kue. Kova'e kuatia gui vo'i má, oin peixa jurua kuery ojapo va'e kue, aevy py opamba'e ojejapo kuri ovã'ê avã py ovã'ê kuri, Ko nhomboe'a tekoá py gua kuery reve. Aegui oî mokoî gue peixa, kova'é kuatia pará oî porã avã. Onhemboaty a ma, oexauka nhaã tekó arandu, omombara ete ve anguã kova'e nhembo'é, ko iparaa ma ojexauka kuri oikuaa pota anguã Núcleos de Significação (NS) em Aguiar e Ozella (2013). Omombe'u anguã ko mbya kuery ma enhemombe'u peteî rami meme, peteî yvy rupa ngui ae avi ikuai. A mboete kyingue mbo'ea kuery ayvu ha'e ngui kuaxia para amboae kuery nhande kuery ojeapo va'e kue ogueroayvu, opamba'e regua ha'e javi regua avi. Kova'é gui ma peixa oî, iarami jypy gui, aegui ijapygui Ko Gil (2011) e Cassandre; Picheth; Thiolent (2016), Aevy py peixa kovaé gui, aî porã avã py ju avaê kuri, amboaxa xe aranduá aegui anhembo'e havi opamba'é. Peixa aegui py nhambaeapo porã, jaraá porã ko nhanhemboe'a kyingue pe, kunimim guepe aegui tujakue pe. Ha'e vy ma, kova'e ronhepytyvõ rupi, ha'e ngui nheporandu rupi, ayvu jere rupi avi, ijayvu regua'i va'e kuery reve, onhemombe'u mba'eixa ngua re pa jajapyxaka ramo ma, ayvu para para oiko va'e, nhande reko omombara ete, nhande mbya kuery arandu rá.

**Ayvu-nhemoexakã:** Nhanhemboe'a Mbya Guarani. Tekó arandu. Ayvu pará nhande kuery mba'e.

---

<sup>1</sup> Poravo [resumo] em guarani elaborado pelos professores Natan Kará e Kenned Kará da EIEB Itaty, campo deste estudo. A tradução foi devidamente orçada e remunerada.



## ABSTRACT

This doctoral research analyzed how the knowledge about reading indigenous literary books for children and young people for teachers of the Indigenous School of Basic Education (EIEB) Itaty is. The school is located in the village of Tekoá Itaty, indigenous land Morro dos Cavalos, in Palhoça, Santa Catarina. Indigenous School Education (EEI) differentiated as a teaching modality of Indigenous Education (EI) materialized as a right guaranteed by public policies that have supported it since the 1988 Federal Constitution. Among those the documents *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDBEN) of 1996 and *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* (RCNEI) of 1998 can be mentioned. They establish guidelines on the mother language, cultural diversity and interculturality. Non-indigenous theorists such as Bergamaschi (2005; 2008; 2016), Zilbermann (2005; 2009), Bonin (2007; 2009; 2012a; 2012b), Freire (1992; 2000), Almeida (1999; 2009) and Guimarães (2009) support this study. Indigenous intellectuals such as Graúna (2013), Munduruku (2017; 2020) and Dorrico (2018, 2017) propose critical dialogues in relation to their own knowledge and the knowledge legitimized by the Eurocentric model in literature and literary theory. Quijano (2005), Walsh (2007; 2009) and Candau (2009) present interculturality aimed mainly at indigenous people who suffer or have suffered histories of subjection, subalternization and ethnic, structural racism. The intercultural perspective focuses on being, life, wisdom and participation aligned with the epistemic and sociopolitical base, capable of perceiving the cosmogonic composition and ancestral knowledge in the EEI curriculum. This differential becomes effective when permeating theoretical positions, objectifying itself in a collective and transformative project. Therefore, it makes interlocutions about the racism experienced by indigenous teachers, aiming to apprehend indigenous literature as an anti-racist tool. It is a qualitative study, whose (inter)active relationship between researcher and researched qualifies it as action research. The generation of data resulting from this interaction took place in a virtual environment, in five conversation circles with 14 indigenous teachers, in two semi-structured interviews, the first being virtual and the second face-to-face. The meetings, permeated by the intercultural perspective, were the basis for the study, and the transcribed material was analyzed under the inspiration of the Meaning Nucleus (NS) in Aguiar and Ozella (2013). When considering that indigenous people constitute the part expressed by the “whole” and belong to the same indigenous community, teachers' knowledge on reading indigenous literature mediated by the notion of totality is considered. In this way, I developed the concept of “mediated totality” based on Gil (2011) and Cassandre, Picheth and Thioulet (2016), due to the welcoming, trusting, exchange and transformation of “other” knowledge between me and the teachers. When considering what has been materializing in the offer of the right to a differentiated ISS, it is verified in the initial interview that the indigenous literary reading was not usual in the teaching planning. However, after the improvement of teachers in conversation circles, oriented by the totality mediated from the interlocution between the participants, reflections resulted and consequently records of Guarani indigenous narratives with students of Elementary and High School.

**Key words:** Mbya Guarani School Education. Interculturality. Indigenous Literature. “Mediated totality”.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da ocupação dos povos indígenas em Santa Catarina .....	18
Figura 2 – Mapa de ocupação do Território Indígena antes da construção da Escola <i>Itaty</i> .....	19
Figura 3 – Espaço (re)criado para a biblioteca .....	21
Figura 4 – Escuta da leitura do livro <i>Palermo e Neneco</i> (2018) .....	23
Figura 5 – Convite para professores/as indígenas da EEIB <i>Itaty</i> .....	25
Figura 6 – Mesa posta para recepção de professores/as .....	26
Figura 7 – Projeto arquitetônico da EIEB <i>Itaty</i> .....	51
Figura 8 – Vista Aérea da EIEB <i>Itaty</i> capturadas pela TV Vento Sul na Semana Cultural .....	53
Figura 9 – <i>Curumim</i> de Tiago Hakiy – ilustrações Andréia Vieira .....	78
Figura 10 – Oferta da literatura: <i>Curumim</i> (2020), à Luna Liz em companhia da mãe/professora Sirlei <i>Kerexu Mirim</i> , irmão e pai.....	78
Figura 11 – Oferta da literatura: <i>Curumim</i> (2020), à Ayumi .....	79
Figura 12 – Literatura escolhida pelos/as estudantes: A caveira-rolante .....	80
Figura 13 – Apresentação das histórias para a escuta dos/as estudantes do 3º e 4º anos	81
Figura 14 – Leituras Poeminhas da terra e <i>Curumimzisse</i> – de Tiago Haky – 1º e 2º ano .....	81
Figura 15 – Leitura e escuta da literatura: <i>Curumim</i> (2020), de Thiago Hakiy .....	82
Figura 16 – Leitura das ilustrações da capa da literatura: <i>Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena</i> (2011), de Olívio Jekupé, ilustrado por Maurício Negro .....	83
Figura 17 – Gibi: “O saci verdadeiro” (capa) .....	174
Figura 18 – “Saberes Indígenas na Escola” (capa e página de um exemplar) .....	180
Figura 19 – Caderno bilíngue <i>Mbya Reko</i> [vida Guarani], (capa/página de um exemplar) .....	189
Figura 20 – Conselhos do <i>xeramõi</i> (extraída da dissertação de mestrado).....	195

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Áreas de ensino, conhecimentos e habilitação exigidas .....	45
Quadro 2 – Pesquisas e categorias de análise (1999-2018) .....	92
Quadro 3 – Criação literária, resistência e mercado editorial .....	95
Quadro 4 – Ancestralidade, cultura indígena e organização dos escritores .....	97
Quadro 5 – Literatura infantil de autoria indígena .....	101
Quadro 6 – Práticas escolares e a constituição de leitores/as literários/as no Ensino Fundamental .....	103
Quadro 7 – Indicadores e Núcleos de Significação .....	243

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ASIE** Ações e Saberes Indígenas Escolares
- BDTD** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CIMI** Conselho Missionário Indigenista
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- BNCC/SC** Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEJA** Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CEPSH** Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos
- CF** Constituição Federal
- CIPIAL** Congresso Internacional de Povos Indígenas da América Latina
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CONEP** Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- DCNEEI** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
- DNIT** Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte
- EEI** Educação Escolar Indígena
- EI** Educação Indígena
- EIEB** Escola Indígena de Ensino Básico
- EIEF** Escola Indígena de Ensino Fundamental
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- FMP** Faculdade Municipal de Palhoça
- FNLIJ** Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
- FUNAI** Fundação Nacional dos Povos Indígenas
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INBRAPI** Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual
- LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** Ministério da Educação
- MPI** Ministério dos Povos Indígenas
- NEABI** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
- NEARIN** Núcleo de escritores e Artistas Indígenas
- NS** Núcleo de Significação

**OIT** Organização Internacional do Trabalho  
**PCNs** Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PNBE** O Programa Nacional Biblioteca da Escola  
**PNE** Plano Nacional da Educação  
**PNLD** Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
**PPGE** Programa de Pós-Graduação em Educação  
**PPGP** Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
**PPP** Projeto Político-Pedagógico  
**RCNEI** Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
**SECADI** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SED** Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina  
**TCC** Trabalho de Conclusão de Curso  
**TCLE** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**TI** Terra Indígena  
**UFSC** Universidade Federal de Santa Catarina  
**UFOPA** Universidade Federal do Oeste do Pará  
**UFPR** Universidade Federal do Paraná  
**UNIVALI** Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 INTERCULTURALIDADE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA.....</b>	<b>29</b>
2.1 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL .....	36
2.1.1 Educação escolar indígena: principais questões .....	38
2.1.2 A escola para o povo guarani na TI Morro dos Cavalos .....	47
2.1.3 Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) <i>Itaty</i> .....	50
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E O ESTADO DO CONHECIMENTO ....</b>	<b>56</b>
3.1 CAMINHANTE EM TRILHAS DE PEABIRU .....	56
3.1.1 “Totalidade mediada” na EIEB <i>Itaty</i> : constituição leitora de professores/as guarani.....	68
3.1.2 O registro de achados em meio ao caminho trilhado .....	74
3.1.3 Mediação de leitura literária. Vivas! .....	76
3.1.4 Caminhos trilhados pelas análises .....	84
3.1.5 Na trilha do caminho de <i>Peabiru</i> : pesquisadora, comunidade de professores e professoras da EIEB <i>Itaty</i> .....	86
3.2 ESTADO DO CONHECIMENTO EM “LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA” E “LITERATURA INDÍGENA INFANTIL” .....	90
3.2.1 Categorização de pesquisas selecionadas.....	92
3.2.2 Criação literária, resistência e mercado editorial.....	93
3.2.3 Ancestralidade, cultura indígena e organização dos escritores .....	96
3.2.4 Literatura infantil de autoria indígena .....	99
3.2.5 Práticas escolares e a constituição de leitores(as) literários no ensino fundamental .....	102
3.2.6 Principais resultados sobre o estado do conhecimento .....	105
<b>4 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E LITERÁRIAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE AUTORIA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA PARA O PÚBLICO INFANTIL E JUVENIL .....</b>	<b>106</b>
4.1 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL – O QUE IMPLICA? .....	107
4.2 TERMINOLOGIAS E CONCEITOS: LITERATURA INDÍGENA; LITERATURA NATIVA; LITERATURA DA FLORESTA E LITERATURA DE TEMÁTICA INDÍGENA .....	111
4.3 INTELECTUAL INDÍGENA: UMA PRODUÇÃO TEÓRICA EM LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA .....	122
4.3.1 Racismo contra o indígena existe: o papel da literatura indígena na luta antirracista .....	136
4.4 O LIVRO LITERÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA .....	143

<b>5 A CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INDÍGENA INFANTIL E JUVENIL EM PROFESSORES/AS DA EIEB ITATY.....</b>	<b>148</b>
5.1 A ANCESTRALIDADE GUARANI NA ESCUTA DE NARRATIVAS FANTÁSTICAS E EXEMPLARES: <i>EU OUVIA MUITA HISTÓRIA [E] ATÉ HOJE, PORQUE EU GOSTO MUITO DE HISTÓRIA</i> (KENNEDY KARAI, 2022) .....	150
5.2 A ESCOLHA PARA SER PROFESSOR/A NA EIEB ITATY SULEADA PELA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: “NO PRIMEIRO DIA, EU SÓ QUERIA SABER O QUE ELES APRENDERAM ATÉ AQUELE MOMENTO” (CLEITON XONDARO, ENTREVISTA INICIAL, 2022).....	158
5.3 PROFESSORES/AS M’BYA GUARANI DA EIEB ITATY EM SANTA CATARINA E A LEITURA DE LITERATURA INDÍGENA COMO ESTRATÉGIA ANTIRRACISTA: <i>RODAS DE CONVERSA QUE VENHAM A VALORIZAR AS NOSSAS HISTÓRIAS UTILIZANDO A LITERATURA, POIS NOS LEVAM A PENSAR SOBRE [...] OS NOSSOS CONHECIMENTOS, A NOSSA CULTURA</i> (MARCELO WERÁ MIRIM, ENTREVISTA FINAL E RODAS DE CONVERSA 2022). .....	169
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>207</b>
<b>GLOSSÁRIO.....</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICE 2.....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE 3.....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE 4.....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE 5.....</b>	<b>240</b>
<b>APÊNDICE 6.....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE 7.....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>245</b>

## 1 INTRODUÇÃO<sup>2</sup>

*Não pense que invadi seu habitar, Que  
cheguei sem avisar, E que vim para incomodar  
Por não ser igual a você.  
Não, eu sou filha da floresta,  
Cheguei cedo para essa festa, De encanto e  
amor. E o senhor?  
Entrou no salão desafinando a orquestra.  
Quebrou o maracá de cabaça, Fez engenho e  
cachaça, Trouxe gripe e muito mal.  
Mexeu com a cor do universo,  
Até o clima se alterou. E o progresso?  
Só sei que para meu verde mundo ainda  
regresso.*

(KAMBEBA, 2020, p. 48)

Regressar ao verde mundo como possibilidade de viver em harmonia com o planeta é compreender que desconsiderar os bens naturais em razão do progresso da humanidade significa desver o futuro da Mãe Terra. Por isso Kambeba e demais intelectuais indígenas utilizam a arte literária para sensibilizar-nos. Esta pesquisa analisa como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis em professores/as da Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty*<sup>3</sup>. Portanto, a formação de professores/as indígenas e a arte literária permeiam este estudo.

A escola localiza-se no município de Palhoça, Santa Catarina, na Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos. A Educação Escolar Indígena (EEI) diferenciada, como modalidade de ensino da Educação Indígena (EI), se concretizou como direito garantido por legislações próprias, diante de políticas públicas amparadas pela Constituição Federal de 1988. Entre as principais, que estabelecem orientações sobre a língua materna, a diversidade cultural e a interculturalidade, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996 e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998.

---

<sup>2</sup> Há um glossário na página 214 em língua guarani traduzido para a língua portuguesa pelos professores Natan Karai e Kennedy Karai da EIEB *Itaty*, devidamente remunerados.

<sup>3</sup> As palavras ou nomes em guarani estarão representados em itálico no decorrer do trabalho, bem como as transcrições das falas em até três linhas. Transcrições acima desse número estão com recuo não itálico conforme as normas da ABNT.



Ao historicizar minha trajetória profissional e acadêmica como professora/pesquisadora, a interlocução neste estudo se faz latente. Desde 1998 participo de grupos de estudos e ministro formação para professores/as não indígenas da rede pública e privada sob a temática “constituição de leitores/as”.

Em 2008 defendi a dissertação de mestrado “As aventuras de Pinóquio e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a)”, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da professora doutora Andréa Vieira Zanella, com o estudo sobre o processo de constituição do/a leitor/a.

O foco de análise foi uma experiência vivida por alunos/as em fase inicial do processo de alfabetização e sua professora/alfabetizadora. Desse modo, foi possível constatar que a leitura literária da palavra, a leitura da imagem e a leitura da realidade entreteceram a professora e os alunos/as, pois emergiram em seus enunciados a arte nas entrelinhas de um contexto social vivenciado. As implicações da pesquisa de dissertação me levaram a aprofundar os estudos no processo de constituição de leitores/as de literatura infantil e juvenil.

Durante o processo de (re)criação no projeto inicial de tese, passei por pelo menos duas possíveis propostas de pesquisa, sempre permeadas pela constituição leitora dos sujeitos, o que contribuiu para o atual estudo. Refletir-se-á aqui sobre a formação de professores/as indígenas e seus conhecimentos na leitura de livros literários indígenas, *suleados*<sup>4</sup> pela leitura de literatura Indígena.

Para isso, foi necessário descrever o caminho percorrido pela pesquisa a partir do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na UFSC. Argui para a banca avaliadora um projeto de tese inserido em estudos que articulariam a mediação estética com as obras de literatura indígena infantil e juvenil transversalizada pela constituição leitora, em período de formação inicial com acadêmicos/as de um curso de Pedagogia.

No entanto, durante o ano de 2019, ao cursar as disciplinas do PPGE, participei e comuniquei as interlocuções iniciais do projeto de doutorado no 3º Congresso

---

<sup>4</sup> Inspirei-me no termo “sulear” utilizado na tese de doutoramento de Patrícia Magalhães Pinheiro, que se coloca “em contraposição ao termo nortear, fazendo um giro epistemológico e político, de verbo *sulear* deslocar a ótica para o sul, contrariando o modelo eurocêntrico que compreende o norte como universal” (2020, p. 40).

Internacional de Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), em Brasília. A partir daquele momento fui revendo o problema apresentado ao programa.

Muita reflexão, leitura, conversa com professores do Programa, acadêmicas de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) – instituição em que leciono –, bem como colegas de curso e de trabalho, me fizeram alargar o olhar sobre a pesquisa, para outras possibilidades. Movida por tal inquietação, assisti, em novembro de 2019, a defesa de trabalho de conclusão de curso (TCC), na FMP, intitulado: “Escola Indígena de Ensino Fundamental<sup>5</sup> Itaty: a Educação Indígena no Morro dos Cavalos”, da acadêmica Celina Irene Mattos, sob a orientação da professora doutora Mirian Adriana Branco (*in memoriam*). Naquele dia reencontrei a diretora da Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty* e conheci uma professora e um professor indígena que foram acompanhar a defesa de TCC. Convém ressaltar que a diretora da EIEB *Itaty* é a única funcionária não indígena da escola, cujo cargo foi indicação da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina.

Adentrar na temática Educação Indígena (EI) me fez verificar os povos indígenas que vivem em Santa Catarina, são eles: *Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ*. O povo guarani ocupa em maior número o litoral de Santa Catarina, e em bem menor número no oeste catarinense. O povo *Xokleng/Laklãnõ* ocupa a região do Vale do Itajaí e os *Kaingang* situam-se predominantemente na região oeste, conforme se verifica na Figura 1.

---

<sup>5</sup> A escola indígena passou a atender o Ensino Médio a partir de 2021, portanto seu nome passou a ser Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty*.

**Figura 1** – Mapa da ocupação dos povos indígenas em Santa Catarina



**Fonte:** Reprodução NSC TV, 2020.

A TI está localizada no Morro dos Cavalos, no estado de Santa Catarina, na região da Grande Florianópolis, e é constituída por três aldeias: *Tekoá Itaty*, *Tekoa Tataendy* e *Tekoa Yakã Porã*. Sua população é de 380 pessoas – dados levantados em 2018 – com 60 famílias, e mais de 50% da população são crianças de 0 a 14 anos. A limitação da área territorial oficializada é de 1988 hectares, pertence ao bioma Mata Atlântica e foi declarada pelo então ministro da Justiça Tarso Genro em 2008, com a portaria 771/2018MJ (EIEB ITATY, 2019, p. 6).

**Figura 2** – Mapa de ocupação do Território Indígena antes da construção da Escola *Itaty*



Fonte: Zanin (2018).

Observa-se na figura 2 a extensão territorial da TI Morro dos Cavalos. Devido à proximidade da FMP<sup>6</sup> com a TI, há uma inserção anual do curso de Pedagogia desde 2017, durante a Semana Cultural da EIEB *Itaty*. As saídas de estudo na TI têm o intuito de aproximar acadêmicos(as) da modalidade de ensino EI, por meio de seu Projeto de Extensão Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI), juntamente com os/as professores(as) da FMP de algumas disciplinas da matriz curricular do curso.

Naquele dia, ao conversar rapidamente com a diretora da escola indígena percebi a relevância daquela pesquisa de TCC, pois desvelou parte de uma realidade

<sup>6</sup> Fica a aproximadamente 30 minutos de carro da FMP.

escolar em que se apresentava. Ou seja, estava em processo de transformação nas práticas escolares e forte anseio por cursos de aperfeiçoamento.

Naquele momento, também me inteirei sobre um banheiro desativado na escola que havia sido transformado em biblioteca escolar. Em continuidade ao diálogo com a diretora, expressei o desejo de conhecer aquele espaço físico disponibilizado à biblioteca, após falar com ela sobre a fase inicial de pesquisa de doutorado sobre livros de literatura indígena para a criança. A partir da informação, ela se mostrou interessada em conhecer livros bilíngues que apresentassem o texto, tanto na versão em língua guarani quanto na versão em língua portuguesa. No mesmo instante anunciei que possuía um acervo pessoal com livros de literatura indígena bilíngue e manifestei interesse em apresentar a ela um desses livros.

Acolhida a manifestação com entusiasmo, agendei uma visita para 9 de dezembro de 2019. Nesse dia fui acompanhada das acadêmicas Celina Irene Mattos e Ana Júlia, além das professoras Mirian Adriana Branco e Rosana R. Silveira da FMP. Após sermos recepcionadas pela direção da escola, alguns professores e crianças indígenas, fomos conhecer o espaço físico<sup>7</sup> arranjado para a biblioteca, o qual era compartilhado com uma sala de informática.

Naquele espaço (re)criado para a biblioteca havia um tapete no chão, uma caixa colorida com tampa próxima à porta e uma estante metálica composta por seis prateleiras com livros. Destas, apenas uma delas tinha livros de literatura infantil e juvenil, as demais continham livros técnicos e/ou didáticos.

---

<sup>7</sup> Na criação do espaço foi desativado um banheiro que estava fora de uso.

**Figura 3** – Espaço (re)criado para a biblioteca



**Fonte:** Acervo da autora (2019).

Durante a visita íamos conversando com a diretora, a professora e o professor indígena. Ali ouvíamos e trocávamos ideias sobre a intenção da direção de tornar aquele espaço físico mais apropriado e acolhedor aos/às leitores/as. Reconhecido o local, fomos encaminhados a uma sala de aula para que eu realizasse a leitura da literatura de temática indígena para as crianças, familiares e professores/as.

Em edição bilíngue, o livro selecionado foi *Palermo e Neneco* (2018), com adaptação de Ana Carvalho e ilustrado por Mariana Zanetti. Ele apresenta a história de dois irmãos pertencentes ao povo *Mbya Guarani* e conta o dia a dia na aldeia com diversão e responsabilidade pelos afazeres cotidianos de seu povo. A coleção “Um Dia na Aldeia” traz um olhar contemporâneo sobre diferentes povos indígenas ao possibilitar que eles mesmos contem suas histórias. Cada livro, em edição bilíngue, vem acompanhado do filme que o inspirou, feito por cineastas indígenas ou com a colaboração destes (CARVALHO, 2018).

A narrativa apresenta desde experiências da infância indígena de um povo guarani até os tensionamentos ocasionados pela localização da aldeia *Koenju*, em São Miguel das Missões/RS, cujo entorno é circundado por fazendas de *jurua* (homem branco).

Para iniciar a leitura, sentei-me no chão em uma sala de aula e convidei as 14 crianças (de quatro a 12 anos de idade) presentes a se sentar também, formando uma roda. Ao redor delas estavam professores/as e familiares presentes, que também se acomodaram em carteiras para ouvir a leitura do livro. Vale informar que os familiares das crianças (principalmente as mães) têm o direito de acompanhar seus filhos durante o período em que estiverem na sala de aula, porque é uma premissa para a educação escolar indígena intercultural.

Apresentei o livro caracterizando as personagens, parte do contexto da narrativa, o projeto gráfico, a autoria. Em seguida comecei a leitura na versão em português, disponibilizando simultaneamente as ilustrações. Foram minutos de intensa interlocução entre texto/imagens e leitor/a, com as crianças atentas à leitura por meio da escuta e da leitura visual das ilustrações. É importante destacar que somente depois da leitura, em conversa com uma das professoras, fui informada de que as crianças de até nove anos de idade (do 1º ao 4º ano) falam e aprendem a escrever apenas a língua guarani. A alfabetização em língua portuguesa se dá a partir do 4º ano, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ali se deu nossa primeira troca de saberes, eu com o livro e eles com o ensino bilíngue.

Havia uma criança de aproximadamente três anos de idade que, ao ouvir a narrativa, demonstrava muita alegria, corria de um lado para o outro, se dirigia ao centro da roda de leitura, se lançava por cima das demais crianças, até o momento em que a convidei para se sentar em meu colo enquanto lia a história. Convite imediatamente aceito. Aconchegada no colo, sua expressão corporal, o envolvimento, a escuta e atenção às ilustrações da história foram perceptíveis. Talvez ela estivesse ouvindo a leitura em voz alta de uma história indígena pela primeira vez ou foi impactada pelas ilustrações e entonação de voz na leitura da narrativa mesmo não compreendendo o texto em português. Conforme Gonçalves (2019) também é possível afirmar que o contato da criança com o livro remete à sensibilidade dos sentidos que ele pode proporcionar naquele momento de interação.



**Figura 4** – Escuta da leitura do livro *Palermo e Neneco* (2018)



**Fonte:** Acervo da autora (2019).

A visita e a leitura do livro *Palermo e Neneco* na escola *Itaty* me fizeram rever o projeto inicial de tese. Em conversa com a minha orientadora, professora doutora Eliane Debus, revisitamos o projeto de pesquisa em dezembro de 2019 e decidimos propor a realização da pesquisa na comunidade escolar da EIEB *Itaty*. Manteríamos o eixo estruturante do estudo sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis, porém não seria exclusividade de livros de literatura indígena.

Dessa maneira, optamos por utilizar livros de “literatura indígena” e “literatura de temática indígena” durante as rodas de conversa para promover a “totalidade mediada”. Criei o termo “totalidade mediada” a partir de Gil (2011) e Cassandre, Picheth e Thiolent (2016), por entender os/as professores/as indígenas em seu modo próprio para se relacionar com a vida e com o mundo que os circunda. Por isso analiso a troca e a mediação de saberes entre nós na relação com o livro e a leitura de literatura indígena. O recorte dos sujeitos pesquisados então passou a ser os/as professores/as indígenas da escola, cujo processo de mediação abarcou seus conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis, fossem eles bilíngues ou não.



Informalmente consultei sobre a possibilidade de pesquisa junto à direção da escola e ao cacique da aldeia. Ainda em dezembro de 2019 obtive um pré-aceite da diretora da escola, do cacique da aldeia e da responsável pela Gerência de Gestão de Modalidades, na SED. A partir dessa sinalização, eu e a orientadora reelaboramos a **problemática de pesquisa**: como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis em professores/as da Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty*? Por entender a leitura de literatura infantil e juvenil materializada pelo objeto livro não como uma verdade absoluta ou inquestionável, e sim como um diálogo entre o texto/leitor, vou sulevar exclusivamente a “modalidade de objeto da ação de ler – as obras de ficção [...]”. Com isso, não estou desconsiderando outros gêneros de texto, porém o “texto literário sobrepuja e sintetiza as demais formas de expressão escrita [...]” (ZILBERMAN; RÖSING, 2009).

A hipótese para esse problema de estudo era de que tais conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas faziam parte das práticas cotidianas dos/as professores/as. Para verificar essa hipótese organizei o estudo a partir do objetivo geral: analisar como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis em professores/as da Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty*.

Os objetivos específicos foram: a) reconhecer a perspectiva intercultural como fundante do direito à Educação Escolar Indígena diferenciada; b) apreender a especificidade da “literatura indígena” na resistência e a luta antirracista; c) desvelar a/s prática/s docente/s de modo a identificar aspectos que representem procedimentos de leitura de literatura indígena na constituição de leitores/as; d) reconhecer a totalidade mediada no processo de aperfeiçoamento de professores/as na escola.

Projeto reelaborado formalizei o convite junto aos/às professores/as, apresentei a intenção de pesquisa e como resposta recebi a afirmativa para desenvolver o estudo junto a eles/as.

**Figura 5** – Convite para professores/as indígenas da EEIB Itaty



**Fonte:** Acervo da autora (2021).

No dia da apresentação levei intencionalmente os livros representados na figura 5. Era um livro de literatura indígena, *A boca da noite*, de Cristino Wapichana; um de literatura de temática indígena, *Poeminhas da terra*, de Márcia Leite. Incluí mais dois livros de literatura não indígena: *A flor do lado de lá*, de Angela Lago, e *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo.

Preparei uma mesa com toalha, docinhos caseiros e suco de laranja. Os professores e professoras indígenas da escola foram chegando e juntas vieram duas *kiringue* [criança]. A diretora da escola D. Rosangela também acompanhou o encontro. Após minha apresentação, disse a eles que costumava iniciar aulas ou eventos lendo uma história, mas precisava da ajuda deles para selecionar qual história gostariam que eu lesse.

**Figura 6** – Mesa posta para recepção de professores/as



Fonte: Acervo da autora (2021).

Apresentei as histórias mostrando a capa dos livros e a autoria destes. Foram unânimes ao escolher a literatura do escritor indígena Cristino Wapichana: *A boca da noite*. Durante a leitura eu aproximava o livro de todos/as os/as presentes naquela sala para que observassem as ilustrações. As duas *kiringue* presentes também acompanhavam com interesse as ilustrações. A recepção à leitura foi atenta. Conversamos sobre o contexto da narrativa, que apresenta a aventura de uma personagem criança, na relação com o cotidiano familiar junto ao povo Wapichana. Também perguntei se as palavras na língua Wapichana era conhecida deles. A resposta foi negativa, acompanhada de “nós entendemos somente a língua guarani” [risos].

Após a leitura e comentários, falei sobre o projeto de tese e indaguei-os se teriam interesse em participar da pesquisa. Houve uma expectativa acalorada por parte deles/as e também da minha. A partir da resposta afirmativa, meu coração aqueceu e o desejo de iniciar pulsou. Porém, o mundo inteiro foi acometido pela pandemia do

coronavírus (covid-19) e por isso a coleta de dados foi realizada parte em ambiente virtual, por meio da plataforma Google Meet, devido às medidas restritivas, e parte presencial, após o término do isolamento.

A entrevista semiestruturada inicial e as rodas de conversa propostas no estudo se deram pelo formato virtual. A entrevista semiestruturada final aconteceu presencialmente em novembro de 2022, devido ao retorno às atividades em todas as escolas de educação básica. Na geração dos dados virtual ou presencial, utilizei gravação em áudio e a posterior transcrição.

Os pressupostos metodológicos suleadores do estudo são pautados pela perspectiva intercultural crítica, a qual é fundante na criação da modalidade da EI. A interculturalidade implica considerar o sofrimento das pessoas diante de “uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22). Seu enfoque se dá para o ser, a vida, a sabedoria e a participação indígena, alinhados a uma base epistêmica e sociopolítica. Por isso, na EEI a proposta curricular parte do princípio de que o conhecimento e a cosmovisão indígena na relação com o currículo “os coloca em diálogo crítico com o conhecimento e com as formas de conhecimento tipicamente associadas ao mundo ocidental” (WALSH, 2007, p. 29).

Nessa perspectiva, dialogo com Quijano (2005), Walsh (2007; 2009) e Candau (2009). Ao se referir à literatura indígena ficcional e teórica, darei destaque a intelectuais indígenas como Graúna (2013), Munduruku (2017; 2020) e Dorrico (2018, 2017), entre outros, para refletir sobre o sujeito indígena ou seu povo marginalizado considerado “menor” pela estrutura colonizadora, porém constituído por esta, e representado como alguém que carrega as marcas dessa violência vivida.

De acordo com os intelectuais indígenas, esse sujeito é capaz de trazer sua voz, práxis, estética, literatura e política para dar visibilidade aos povos originários e o consequente reconhecimento da diversidade étnica do sujeito indígena. Bergamaschi (2005; 2008; 2016) é elementar no estudo pela extensa produção teórica sobre o povo guarani.

Os capítulos desta tese estão dispostos da seguinte maneira: “Introdução” (**capítulo 1**). “Interculturalidade: educação escolar indígena diferenciada” (**capítulo 2**), em que apresento mais detidamente interlocuções na perspectiva intercultural como fundante no processo de criação da EEI diferenciada. Para isso, dialogo com os autores Quijano (2005), Mignolo (2017), Walsh (2007, 2009), Candau e Russo (2010),

expoentes da região geopolítica América Latina que proporcionaram a leitura teórica de seus escritos em mãos e/ou virtualmente. Assim, apropriei-me dessa perspectiva para continuar o percurso proposto no estudo.

Em “Trajetória metodológica e estado do conhecimento” (**capítulo 3**), explico os caminhos traçados, destacando a criação da nomenclatura “totalidade mediada”, inspirada no modo de ser guarani, para analisar os encontros com professores/as durante as entrevistas iniciais e finais, bem como as rodas de conversa.

Em “Interloquções teóricas e literárias na produção escrita de autoria indígena e não indígena infantil e juvenil” (**capítulo 4**), exponho o intelectual indígena em sua produção teórica e/ou literária infantil e juvenil, proporcionando reflexões para a literatura indígena enquanto estratégia de resistência e antirracista. Em “A constituição de conhecimentos sobre a leitura de livros de literatura indígena infantil e juvenil em professores/as da EIEB *Itaty*” (**capítulo 5**), dialogo com a perspectiva intercultural e os saberes docentes sobre o livro e a leitura. Apresento a análise das minúcias vividas, pessoal e profissional destes, com textos de autoria indígena. Nas considerações finais (**capítulo 6**) apresento as reflexões elaboradas a partir da interlocução teórica e prática com os dados gerados.

## 2 INTERCULTURALIDADE: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA

[...] *é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.*  
(QUIJANO, 2005, p. 139)

A partir da epígrafe com Quijano, trago outro locus de conhecimento para apreender o que significa interculturalidade em território latino-americano. Interculturalidade em uma perspectiva prática “outra”, cujo embasamento surge a partir das reflexões sobre a colonialidade do poder. Ou conforme Catherine Walsh<sup>8</sup> (2007) ao propor em sua interlocução “uma reflexão ‘outra’, que não tenha a instituição acadêmica ou os centros geopolíticos de produção de conhecimento (o norte global) como ponto de partida, mas que vise a uma construção conjunta de saberes, práticas e teorias” (WALSH, 2007, p. 7), saberes estes constituídos na América Latina.

Um pensamento “outra” nos incita a vislumbrar uma prática política que inclua debates; escuta e defesa que estejam centradas a um pensamento crítico social; uma perspectiva originária que perpassa “desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação” (WALSH, 2007, p. 9).

Paulo Freire (2000), em “Pedagogia da indignação: cartas e outros escritos”, ao se referir ao “descobrimento da América”, provoca-me a refletir sobre a necessidade de constituir um olhar crítico para a presença do passado. Ou seja, imprime um significado de maneira crítica, factual, para compreender que o passado se faz presente em processos do tempo vivido no presente, ou seja:

[...] o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas. A compreender, no caso, por exemplo, do passado da conquista como, sem dúvida, ela se repete hoje, de forma diferente, às vezes. É

---

<sup>8</sup> É professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina.

exatamente porque passado se faz presente, seja o passado de conquistador, seja o do conquistado [...]. (FREIRE, 2000, s/p)

Como exemplo disso, atualmente percebe-se que a “[...] conquista atual, que prescindem do corpo físico do conquistador, se dá pela dominação econômica, pela invasão cultural”, como é possível perceber nas estratégias que os “poderosos, neoimperialistas, se utilizam” (FREIRE, 2000, s/p).

Em seu texto “Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”, Catherine Walsh (2009) acresce a essa reflexão o complexo contexto latino-americano no reconhecimento e inclusão dos “oprimidos” e “condenados”. Também considera a luta dos movimentos indígenas e afrodescendentes como capazes de constituir “sociedades, Estados e humanidade radicalmente diferentes em confronto com racismos solapados e estratégias – cada vez mais sofisticadas – que se opõem e mobilizam contínuos processos de manipulação e cooptação” (2009, p. 13).

Imprimir um pensamento crítico-social se faz importante, por isso (re)ler o processo de constituição da América Latina e também a origem do capitalismo colonial/moderno, eurocentrado no novo modelo de poder mundial e na difusão da globalização em espaços geopolíticos é elementar.

A ideia imposta de raça se mostra originária nos países latinos. Uma ideia de raça considerada como exemplo a ser seguido mundialmente, ou seja, vista como categoria fundante na “classificação social da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117), é entendida como:

uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. [...] tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Portanto, é importante contextualizar a ideia de “raça”, que serve de base para a “classificação e controle social e o desenvolvimento do capital mundial (moderno, colonial, eurocêntrico)”, cujo início está na base da história da América. Nessa tessitura as contribuições de Freire (2000), Quijano (2005) e Walsh (2009) norteiam o diálogo

sobre a interculturalidade e o colonialismo, e apontam possibilidades na concretização da educação escolar indígena.

Dessa forma, a breve contextualização dada ao modo como se apresenta o elemento da colonialidade na América Latina indica como se dá a classificação estabelecida para os povos indígenas. Ou seja, a raiz da ideia de raça se originou da dominação colonial, o que expõe as características do poder mundial do eurocentrismo (QUIJANO, 2005).

O colonialismo se estabelece em um construto imaginário muito influente aos colonizados/dominados. Dessa forma, é importante refletir sobre as quatro dimensões atribuídas para colonialidade a partir de Walsh (2009) e assim voltar-se para os/as professores/as *Mbyá Guarani*, da EIEB Itaty: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser, a colonialidade do saber e a colonialidade cosmogônica (ou da mãe natureza).

A colonialidade do poder se “estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada branco (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p. 15). Portanto, esses padrões de poder baseiam-se na raça, no gênero e também na formação e distribuição de identidades.

A colonialidade do ser compreende “as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização” (WALSH, 2009, p. 15). Nessa dimensão os indígenas (mais especificamente) são os grupos sociais considerados subalternos e inferiorizados.

A colonialidade do saber “pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica” (WALSH, 2009, p. 15), ou seja, os saberes produzidos fora dessa perspectiva estarão fadados à invisibilidade, ao não reconhecimento, à insignificância;

Por fim, a colonialidade cosmogônica (ou da mãe natureza) está relacionada à preservação ambiental e “à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. [...] pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida” (WALSH, 2009, p. 15).

Por meio das dimensões da colonialidade volto-me para a educação escolar indígena, dando destaque à colonialidade do saber e à colonialidade cosmogônica, por entender que estão amalgamadas à problemática desta tese: “Como se constituem os



conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis em professores/as da Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty?*”. Porém, as dimensões colonialidade do poder e colonialidade do ser estão diluídas no decorrer das interlocuções deste estudo.

Na colonialidade do saber estão em curso conquistas e produções indígenas que originam da voz e dos conhecimentos indígenas para o exercício da prática na escola – nesse caso, a literatura de autoria indígena que propaga os saberes ancestrais e também a resistência dos povos indígenas.

No capítulo 4 aprofundarei a resistência dos povos indígenas ao discorrer sobre a literatura indígena, cuja materialidade se apresenta singular. Essa literatura é produzida por escritores/as indígenas focalizados/as em saberes, na cultura e no modo de ser dos diferentes povos indígenas brasileiros.

Dessa maneira, o protagonismo autoral do escritor indígena apresenta uma literatura indígena impressa pelo saber ancestral e de resistência ao modo eurocêntrico, que impõe seus protótipos na produção de literatura para a infância.

A dimensão da colonialidade cosmogônica (ou da mãe natureza) apresenta os conhecimentos ancestrais expressos pelas práticas/rituais de religiosidade indígena, de cura, de comemorações. Tal fato observa-se nos constantes ataques relatados na mídia às casas de reza nos TI, que vêm sendo destruídas por grupos de intolerância religiosa que não compreendem ou simplesmente negam a existência de tais práticas.

Conforme reportagem de O Globo<sup>9</sup> no dia 21/11/21, sob o título “Casas de reza indígenas são incendiadas em cenas de intolerância religiosa e disputa de terra”, ocorreu um incêndio na Terra Indígena Rancho Jacaré, em Laguna Carapã, no Mato Grosso do Sul. Segundo a reportagem, o incêndio era o quinto somente no ano de 2021. O Conselho Missionário Indigenista (CIMI) informa que os ataques aumentaram desde 2020 e isso se dá pelas demarcações, disputas por terras consideradas TI, mas também intolerância religiosa “fomentada por igrejas pentecostais, que atribuem aos rezadores atos de feitiçaria e ligação com o *Satanás*” (O Globo, 2021, grifos da matéria). Vale acrescentar que nesse período houve uma gestão política no Brasil sob o comando de grupos ideologicamente ligados à extrema direita.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/casas-de-reza-indigenas-sao-incendiadas-em-cenas-de-intolerancia/206547/>

Compreender a colonialidade do poder, do ser, do saber e da cosmologia dos povos ancestrais promove uma revisão no olhar distorcido da realidade, o que significa descolonizar a sociedade. Assim, revisito a epígrafe deste capítulo para reforçar que esta caminhada é densa e persistente, para desaprender a ver com um olhar induzido pelo colonialismo, ou seja, “a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 139).

A “modernidade/colonialidade” foi a base para disseminar uma narrativa (neo)liberal multiculturalista, impregnada “de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16). Com isso, cria-se uma falsa impressão de que o projeto de colonialidade está findado, e reconhecer a diversidade e a inclusão significa eliminá-lo. Na multiculturalidade a diversidade e a inclusão sofrem uma neutralização, ou seja, perdem seu sentido original. Tornam-se nova ferramenta de dominação, pois mantém “a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo sua ferramenta conceitual, a interculturalidade ‘funcional’<sup>10</sup>, entendida de maneira integracionista” (WALSH, 2009, p. 16). Com isso, deixa-se de construir:

sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2009, p. 16)

É possível observar um avanço da interculturalidade funcional ao verificar as mudanças inseridas na constituição e na educação na década de 1990. Basta perceber o reconhecimento do caráter multiétnico e plurilinguístico na introdução de “políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes” (WALSH, 2009, p. 17).

Com essa visibilidade alcançada pelos movimentos indígenas nos países latino-americanos, os organismos multilaterais se mostraram dispostos a abrir caminhos para seu projeto de caráter neoliberal. Foram propostas várias possibilidades, entre elas o financiamento, que gerou neutralização na luta por conquistas dos povos indígenas.

Manter uma política multicultural não significa apenas reconhecer a diversidade nos documentos mandatários da educação ou em organizações internacionais, mas sim “uma estratégia político-funcional ao sistema/mundo moderno e

---

<sup>10</sup> Walsh (2009, p. 20) segue o conceito a partir de Tubino (2005).

ainda colonial; pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelo interesse do mercado” (WALSH, 2009, p. 20).

O interesse é manter o controle sobre a diversidade para evitar o conflito das estruturas sociais que estão racializadas dentro da lógica da interculturalidade funcional. Essa lógica é fundamentada no modelo neoliberal.

A interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantém a desigualdade [...]. (WALSH, 2009, p. 21)

A construção da interculturalidade, a partir de Walsh (2009, p. 14), necessariamente perpassa uma “configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas [...]”.

Isso significa um outro pensar para guiar programas em “esferas sociais, políticas e cultural, enquanto opera afetando (descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento universal do Ocidente” (WALSH, 2009, p. 16).

A partir da crítica à interculturalidade funcional a autora propõe a interculturalidade crítica porque esta é questionadora do modelo social em vigor. É um construto gerado nas pessoas após submissão e subalternização vivida no processo histórico da globalização. Interculturalidade crítica, conforme Walsh (2009, p. 22):

[...] tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação.

Como prática política, a interculturalidade crítica se forma pelo (re)existir na própria existência movida pelo porvir “outro” e um (re)viver em sociedade pela (con)vivência “outra”. A interculturalidade crítica ainda em Walsh (2009, p. 23):

não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, também se cruza com as do saber e do ser [...] com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros

‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas e, adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem apesar da desumanização e subordinação.

Desse modo, podemos afirmar que a interculturalidade crítica vem ao encontro da discussão sobre decolonialidade, que visa romper com as prisões na mente dos colonizados para (re)aprender, (re)existir. Ou seja, a decolonialidade do poder e do saber, enquanto transformação das relações sociais e de poder com o mundo e com o conhecimento, para superar as relações coloniais que ainda permanecem “enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 24).

Por uma interculturalidade crítica mais estendida à educação escolar indígena como:

ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos outros de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25)

Portanto, a interculturalidade crítica e a decolonização são as lutas e os processos que se relacionam em termos conceituais e também “pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas” (WALSH, 2009, p. 25), que constroem, transformam, questionam e rearticulam.

Ao compreender interculturalidade crítica e decolonialidade inter-relacionadas, pressupõe-se um trabalho político, ético e epistêmico que implica defender uma pedagogia capaz de colocar em prática ações pedagógicas transformadoras. Ou seja, “além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 2009, p. 26).

A pedagogia decolonial, ao trabalhar na perspectiva da práxis pedagógica, desencadeia a transformação social, o questionamento e a análise crítica, além de ser também a intervenção e a insurgência na colonialidade do poder, do ser, do saber,

cosmogônica e da mãe terra, “que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde” (WALSH, 2009, p. 27).

## 2.1 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

É premissa para a construção de uma proposta educacional intercultural no continente latino-americano a atenção aos aspectos teóricos de desigualdade e discriminação no direito de acesso aos serviços, bens, assim como à visibilidade de conhecimentos políticos e culturais dos movimentos sociais conforme nos orienta Candau e Russo (2010), os quais destacam ainda que cada contexto imprime uma formatação “específica, articulada com as diversas construções históricas e político-culturais de cada realidade” (CANDAU; RUSSO 2010, p. 153).

A perspectiva intercultural no processo educativo, nesse caso a educação escolar indígena, significa compreender que há uma construção intencional de projeto que mobiliza “a relação entre pessoas de culturas diferentes”, conforme Fleury (2018, p. 42). Portanto, é necessário destacar que não significa apenas relacionar os conhecimentos, mas propor a interação entre os sujeitos envolvidos. Ou seja, “uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes” (FLEURY, 2018, p. 43).

Considero importante historicizar quatro etapas da EEI intercultural na América Latina, a partir dos estudos de Vera Candau (2009). A primeira etapa se deu do período colonial até as primeiras décadas do século XX. A cultura hegemônica foi imposta por meio da violência etnocêntrica contra os povos originários, ou seja, na prática acontecia a eliminação do “outro”. Isso se configurava na “assimilação”, e assim se implantava a ideia da construção de uma homogeneidade, que também poderíamos nominar de “colonialidade do ser”.

Na segunda etapa foram criadas as primeiras escolas bilíngues indígenas. Essa etapa se mostrou como espaço para alfabetizar e “civilizar” povos indígenas em sua totalidade, porém o bilinguismo instituído pelo Estado pela primeira vez influenciava as políticas educativas voltadas para as comunidades indígenas do continente todo.

A terceira etapa se caracterizou pelo desenvolvimento da educação escolar indígena, “em parceria com universidades e setores progressistas da igreja católica” (CANDAU, 2009, p. 2). Nessa etapa, também foram criados materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue. Apesar de reconhecerem a importância da cultura indígena, havia ainda o intuito de imprimir uma melhor “integração”.

Na quarta etapa os indígenas se tornam protagonistas para definir a educação escolar indígena intercultural diferenciada. Nessa nova fase o bilinguismo se amplia na perspectiva intercultural que tenciona a proposta escolar clássica ao incluir:

não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas. (CANDAU, 2010, p. 157)

Desse modo, as escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente latino-americano se superaram e viabilizaram a possibilidade de experienciar uma interlocução com a cultura em seu próprio espaço escolar. Cabe destacar que Freire é reconhecido mundialmente como preceptor na constituição do movimento intercultural, ao propor os “círculos de cultura” em Pernambuco, na década de 1960. Lá, ele imprimiu a postura filosófica e política, a identidade cultural, a diversidade e a leitura de mundo que, ao preceder da leitura da palavra, desenvolve um diálogo com relação às práticas históricas e culturais de cada contexto social. Portanto, Freire antecedeu aspectos importantes da perspectiva intercultural na educação.

Cabe enfatizar que na interculturalidade o processo educativo é central. Nessa perspectiva a colonialidade dos corpos, do “outro”, é explícita na racialização das relações, no racismo, na interlocução entre diferentes saberes. Portanto, na interculturalidade crítica também se combate a “desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades *outras*” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166, grifos das autoras).

### 2.1.1 Educação escolar indígena: principais questões

José Bessa (2001) faz uma analogia entre o mito indígena *Ñaupá Machu* [Escola], que significa a escola tradicional “eurocêntrica e branqueocêntrica” (BANIWA, 2019), e a sua função de “devoradora da identidade étnica e desintegradora da própria identidade nacional, uma vez que contribui para ocultar as matrizes formadoras desta última e falsifica sua procedência” (BESSA, 2001, p. 9).

O mito é composto dos elementos clássicos da mitologia andina em sua originalidade e combinação de temas que promovem significados compartilhados pelos povos andinos. A narrativa desse mito andino incita a curiosidade de crianças para conhecer a história e a origem de seus pais. Assim, as crianças são atraídas por *Ñaupá Machu* para conhecer tal verdade. No entanto, elas se deparam com uma emboscada que tem por objetivo promover o apagamento de seus saberes ancestrais, ou seja, da memória, organizando o “esquecimento coletivo”:

Dessa maneira, exerce um controle quase absoluto sobre a memória, utilizando a escrita como instrumento para legitimar os enganos sobre o passado, a genealogia, os ancestrais, as raízes culturais, enfim, a própria identidade. (BESSA, 2001, p. 9)

Ao perceberem a mentira de *Ñaupá Machu*, as crianças fogem porque descobriram que era uma armadilha e seriam devoradas pela “escola”, sendo que aí “nesse modelo, reside a raiz da rejeição à escola, simbolizada na fuga das crianças”. (BESSA, 2001, p. 9). Ao perceberem que a escola desconsidera os saberes apreendidos junto aos seus povos a escola não lhes representa. Compete refletir com esse mito sobre a escola desejada pelos povos indígenas brasileiros, sejam eles em TI ou centros urbanos, necessita ser considerado. Assim, é perceptível “que os índios sabem por que a escola foi colocada dentro das comunidades indígenas, para que serve e como foi encapsulada em sua representação do mundo” (BESSA, 2001, p. 10).

Por outro lado, os povos indígenas têm necessidade da escola e de se apropriar dela para ensinar o que lhes interessa e também os conhecimentos dos não indígenas às crianças – em consonância com Eliseu Antonio Paim<sup>11</sup> (2022). Então, implantar uma

---

<sup>11</sup> Durante a qualificação da tese em agosto de 2022 o professor Eliseu complementa sobre a necessidade da escola para os povos indígenas.

EIEB em uma TI significa ter a clareza da perspectiva intercultural que a especifica e buscar qualificar a práxis docente.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 66) destaca: “as práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa”. Tardif (2014, p. 237) diz: “nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre [...] sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”. Freire (1996) entra nessa reflexão ao falar sobre a curiosidade e os seus desdobramentos:

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” de seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. [...] Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 87-88)

Ao trazer a curiosidade para refletir sobre o espontaneísmo e o rigor do método para transformá-la em epistemologia, complementa que não há “*existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo”, o que significa “a transitividade de nossa consciência” (FREIRE, 1996, p. 88, grifos do autor).

Para isso, segundo o autor é necessário “o equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos” (p. 89). Aqui acrescento o papel mediador do/a professor/a, que, se valendo de situações que produzam a dialogicidade, permite que aprendam a ser eles/as mesmos/as no exercício contínuo de “estar sendo” e se transformando no mundo.

Para que se possa somar a esse sentimento de transformação, acrescido de parceria na luta pelo “jeito” guarani de educar *kiringue*, considerando esse sujeito um ser humano de pouca idade, com direito a uma escola de educação indígena intercultural de fato, trago para o diálogo as palavras de Benites Ara (2020, p. 278):

O nosso jeito de transmitir nossos saberes e ensiná-los é algo especial para nós. Está ligado ao nosso modo de ser guarani, o nosso modo de educar nossas crianças, ou seja, a pedagogia guarani e da oralidade. Temos nossos processos próprios de ensino e aprendizagem. Estes são



pouco valorizados nas escolas que funcionam nos *orerekoa* (nossas aldeias) [...].

Compactuo com Sandra Benites Ara Rete na defesa de uma EI diferenciada de qualidade. A partir daqui evoco as principais políticas<sup>12</sup> educacionais que geraram a modalidade de ensino EI, e como estas deram suporte a sua implantação. Importante destacar a legalidade na garantia do direito à educação indígena diferenciada, intercultural, desde a implantação legal até sua efetivação na proposta pedagógica.

Ao reportar-se para a EEI, vou contextualizá-la na modalidade de ensino EI, mediante a política educacional que a ampara desde a Constituição Federal de 1988. Também recorro às principais legislações apresentadas neste estudo sobre avanços nas leis e conseqüentemente no direito dos povos indígenas na construção de uma EEI diferenciada, sem deixar de pontuar as questões sociais, culturais, políticas e o protagonismo dos povos indígenas imbricados para a consolidação e/ou a ausência destas.

A legislação indigenista até 1988 esteve sob a perspectiva assimilacionista, ou de “colonialismo do ser” conforme Walch (2009), que entende os indígenas como uma categoria étnica e social temporária, por isso em transição, contudo se acreditava na incorporação desses povos à comunhão nacional. O sistema de ensino voltado para as populações indígenas era fundamentado em duas percepções: na catequização – para salvar a alma – e na civilização – para mudar os modos.

No Brasil, há de se (re)conhecer que a educação para os povos indígenas percorreu uma trajetória significativa, a qual inclui avanços e conquistas, entre eles a criação da modalidade de ensino EI. Porém, há muito a se dizer a respeito à EEI diferenciada na perspectiva intercultural, pois ela significa reconhecer a EI em sua perspectiva própria de ensino e aprendizagem.

A EEI diferenciada e o marco legal das políticas na implantação, no desenvolvimento da função social e também na ação pedagógica, serão apresentados a

---

<sup>12</sup> Para ver demais políticas que se destacam na criação da EI mais contextualizadas historicamente, acessar a tese de Patrícia Magalhães Pinheiro: “Entre Silenciamentos e Resistências: Educação das Relações Étnico-Raciais nas Narrativas de Professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC” (2020), pelo PPGE/UFSC. Orientação do professor Elison Antonio Paim.

seguir. Ao contextualizar a política educacional que ampara a EI, situo-a a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1989 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Para tanto, a perspectiva intercultural vem contribuir nas reflexões para garantir uma “[...] nova concepção de estado, democracia e cidadania em que a interculturalidade crítica constitui um elemento central” (CANDAUI, 2009, p. 6). Assim, se iniciou a percepção ao direito à preservação da cultura dos povos indígenas no Brasil.

A CF/1988, em seu Art. 210, diz: “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Inicia-se assim o marco histórico de um processo que, embora lento, (in)tenso e envolto em muita resistência e luta, garante legalmente o direito à educação bilíngue das populações indígenas ao visibilizar o seu protagonismo de cidadão brasileiro.

Na sequência destaco a OIT/1989, que na Convenção nº 169, ocorrida na cidade de Genebra, tratou dos povos indígenas no Art. 27, que aborda os programas e serviços de educação desenvolvidos e aplicados de acordo com a necessidade desses povos, além de designar a autoridade competente para assegurar a formação e a participação na formulação e execução de programas educacionais para os seus membros.

A EEI intercultural emerge enquanto política educacional a se consolidar pela LDBEN/1996, que em seu Art. 32 também assegura o ensino da língua portuguesa e a língua materna em seus processos próprios. Como vimos, a modalidade de ensino voltada para a EI apresenta um marco legal e histórico de reconhecimento à especificidade dos povos ancestrais. Destaco ainda na LDBEN o Art. 78: “a educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. A partir dos objetivos indicados, há necessidade de propor entre eles o aperfeiçoamento específico aos profissionais que atuam nessa modalidade e de elaborar currículos e material didático para atender essas comunidades educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 enfatizam a temática da pluralidade cultural nas relações étnicas e culturais dos diferentes grupos, naquele momento um importante marco para transformar política e pedagogicamente a atuação prática entre os coletivos da escola. Cabe reforçar a importância da Lei 11.645/08, que,

suleada pela criação dos PCNs, com enfoque na pluralidade cultural, validou a necessidade de inserção do respeito aos direitos dos povos indígenas e também a prática pedagógica orientada para as relações étnico-raciais em instituições de ensino.

O PCN defende o currículo “de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais” (PCN, 1997, p. 19). A construção dos PCNs primou por respeitar a participação de educadores indígenas e não indígenas, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores, como parte de uma política educacional para a EEI. Assinala também questões comuns a professores/as e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares em projetos históricos e étnicos específicos, porém ainda há uma forte decorrência na perspectiva da modernidade/colonialidade. Esta disseminou em sua narrativa (neo)liberal multiculturalista o sistema capitalista, permitindo que se instaurasse uma ilusão de que o projeto de colonialidade já havia sido superado (WALSH, 2009).

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 surge para estabelecer o diferencial da escola indígena das demais escolas, em respeito à língua materna, à diversidade cultural e à interculturalidade. Foi elaborado com a participação de educadores/as indígenas e não indígenas. Considera as propostas curriculares de projetos históricos e étnicos, que estabelecem parâmetros formativos em áreas do conhecimento para os sistemas de ensino.

Outra base legal que regimenta o direito às especificidades para a EEI é o Plano Nacional de Educação (PNE). Sob a Lei nº 10.172 de 2001, que apresenta após um breve diagnóstico as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) de 2012, as quais estabelecem metas de curto e longo prazo. Portanto, contempla a universalização da oferta de programas do Ensino Fundamental nas escolas localizadas em TI. Também contempla a participação da comunidade nas tomadas de decisões sobre o funcionamento dessas escolas, o respeito à autonomia na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na utilização de recursos financeiros determinados em lei.

Uma característica importante desse PNE foi a reafirmação da necessidade de articulação entre os diferentes entes federados, União e municípios na criação da

categoria EI, além da categoria Professor Indígena. Como vimos, aponta o reconhecimento público do magistério indígena como uma das metas.

Já a Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE e dá outras providências, no Art. 8º, em seu inciso II, decreta que “os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” [...] (BRASIL, 2014). O cumprimento e efetivação desta lei passam a ser de responsabilidade dos estados.

O estado de Santa Catarina procura orientar a educação escolar indígena reiterando os termos da Resolução nº 03/99 (BRASIL, 1999) do CNE. Entre as orientações, busca garantir o ensino das línguas indígenas, seja como língua materna, seja como proposta de revitalização. Tal parecer encontra-se no CNE de Santa Catarina, para a edição das DCNEIs do território catarinense. Essas diretrizes têm por objetivo regulamentar as orientações do RCNEI, de 1998, em que se estabeleceram os parâmetros formativos em áreas do conhecimento nas quais a organização escolar necessita pautar-se (SANTA CATARINA, 2018). Vale dizer que ainda não foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena do território catarinense.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (BNCC/SC) também necessita propor e retomar debates na comunidade escolar indígena de cada região, para a elaboração de currículos que contemplem a interculturalidade daquele contexto, tendo-se “em vista que a educação indígena não se constrói em uma revisão constante dos métodos de ensino e das práticas de aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2019, p. 97).

Apesar de haver avanços qualitativos sobre o componente curricular catarinense no que se refere à proposta curricular para as escolas indígenas, constata-se que a BNCC/SC, em vigor desde 2019, ainda não impetrou uma proposta curricular específica para as escolas indígenas catarinenses. Com isso, percebe-se que ainda “[...] não contempla o que se entende como educação indígena, comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada” (BNCC/SC, 2019, p. 97-98). Em tempo, é importante dizer que foi produzida coletivamente uma carta<sup>13</sup> sobre o ensino e a

---

<sup>13</sup> Ver Carta às Professoras e aos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipal de Educação Básica de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019, p. 46-48).

representação do indígena direcionada aos/às professores/as da Educação Básica de Santa Catarina.

Cabe acrescentar parte dos bastidores para a inserção da pluralidade cultural dos povos indígenas na BNCC/2018. Conforme Baniwa (2019), os movimentos indígenas, afrodescendentes e quilombolas necessitaram se impor para construir uma base que incluísse os princípios norteadores para a EI. Assim se evitariam retrocessos e se poderia:

[...] garantir a manutenção das conquistas legais e normativas já consolidadas, e buscar avançar com outros passos possíveis e desejáveis. [...] eliminando qualquer vocabulário com conotações pejorativas, preconceituosas, discriminatórias ou racistas (e não eram poucas) sobre a diversidade étnica e cultural brasileira, especialmente no que tange aos povos indígenas, quilombolas, afrodescendentes e comunidades tradicionais, passando por contribuições em uso de termos e conceitos adequados e qualificados relativos às temáticas da diversidade étnico-cultural até princípios e categorias pedagógicas e jurídicas inovadoras. (BANIWA, 2019, p. 282)

Como se observa, estava instalado um cenário desolador, com marcas evidentes de “colonialidade do poder” e “colonialidade do saber”<sup>14</sup> na educação e na comunidade acadêmica, o que levou um coletivo de estudiosos, aliados e militantes da modalidade de educação indígena e quilombola a corrigir e reescrever o documento. Conforme Gersem Baniwa (2019, p. 285):

[...] os saberes indígenas não podem compor apenas a parte diversificada da Base Curricular. A diversidade não pode ser tratada como mais simples na escala hierárquica dos saberes. É como se reproduzisse a noção violenta e cruel da ausência de valor nas outras epistemologias, ratificando uma única forma de saber, a ocidental. Ora, como formar cidadãos aptos a entenderem e lidarem de forma ética com a diferença, se ao longo do processo de formação à diversidade, ela é implicitamente colocada como algo menor?

Sem a participação dos quilombolas, indígenas e simpatizantes, o documento manteria a perspectiva eurocêntrica, a “colonialidade do poder” e estaria consolidada num documento oficial. Tornou-se necessária a vigilância constante em tempos difíceis, cuja política brasileira na gestão de 2018/2022 foi conduzida pelos princípios neoliberais.

---

<sup>14</sup> Conforme Walsh (2009).

Orientada pelas DCNEEIs, há que se possibilitar também a construção do PPP de cada escola indígena, considerando as práticas escolares distintas amparadas pelos sistemas de ensino. Entre os objetivos estabelecidos na Resolução nº 3/99, há orientação aos sistemas de ensino na atenção a essas características, pois em seus objetivos destaca-se a criação da categoria EEI diferenciada, pressupondo-a com normas e ordenamento jurídico próprio, além de reconhecer a autonomia pedagógica e curricular. Em outro objetivo, defende uma formação exclusiva para os professores indígenas, a criação de uma carreira própria e a realização de concurso público para o magistério indígena, cabendo ao estado regularizar a situação profissional desses professores.

É importante destacar que o estado de Santa Catarina realizou o primeiro concurso público de ingresso em 2017, sob o Edital<sup>15</sup> nº 2272/2017 – Indígena. O Concurso Público de Ingresso no Magistério Público Estadual realizado foi para a atuação nos cargos de professor, assistente técnico-pedagógico e assistente de educação, nas Escolas Indígenas da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. Nesse processo seletivo público foram nomeados e empossados professores titulares (efetivos), sendo que na EIEB *Itaty* há apenas um professor efetivo nomeado pelo edital de 2017. A seguir constata-se as áreas de ensino e de conhecimento das disciplinas e da habilitação profissional contempladas no edital em questão.

**Quadro 1 – Áreas de ensino, conhecimentos e habilitação exigidas**

<b>CARGO</b>	<b>ÁREA DE ENSINO</b>	<b>HABILITAÇÃO PROFISSIONAL</b>
Professor (Área 1)	1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais	Formação em curso superior de graduação em Pedagogia, ou formação em Licenciatura Intercultural Indígena.
<b>CARGO</b>	<b>ÁREA DO CONHECIMENTO</b>	<b>HABILITAÇÃO PROFISSIONAL</b>
Professor (Áreas 2 e 3)	Ciências Humanas e Sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)	Formação em curso superior em graduação e licenciatura plena correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, ou formação em Licenciatura Intercultural Indígena.
	Ciências da Natureza e suas tecnologias (Ciências, Biologia, Química e Física)	Formação em curso superior em graduação e licenciatura plena correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, ou formação em Licenciatura Intercultural Indígena.
	Linguagens e suas tecnologias (Artes, Arte Indígena, Língua Portuguesa, Língua Materna, Educação Física, Língua Portuguesa/Literatura)	Formação em curso superior em graduação e licenciatura plena correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, ou formação em Licenciatura Intercultural Indígena.
	Matemática e suas tecnologias (Matemática)	Formação em curso superior em graduação e licenciatura plena correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, ou formação em Licenciatura Intercultural Indígena.

<sup>15</sup> Ver: <https://acafe.org.br/concurso/magisterio/2017>.

**Fonte:** <http://storage.acafe.org.br/concurso/magisterio/2017/01%20-%20Edital/Edital%202272%20Indigena%20OFICIAL%20Concurso%20Publico%20de%20Ingresso%2026102017.pdf>

Como se observou no **Quadro 1**, no estado de Santa Catarina o concurso público para professores/as indígenas já se tornou uma realidade. Dito isso, também destacamos a orientação dada pelo CNE/99 quanto à atualização das DCNEEI, ao editar a Resolução nº 05/2012 (BRASIL, 2012), com aprofundamento e detalhamento das orientações curriculares já definidas, incorporando a política de gestão territorial da educação: os Territórios Etnoeducacionais, que:

[...] consistem em áreas predefinidas a partir da consulta aos povos indígenas, e que levam em conta os espaços necessários à manutenção dos projetos societários das comunidades a partir do protagonismo destes povos. Essas áreas são contíguas entre diferentes Unidades Federativas e redes de ensino, e implicam em um regime especial de colaboração entre governo federal, estados, municípios, universidades e organizações indígenas. Essa é a base a partir da qual se discutirão as novas orientações para um Sistema de Educação Escolar Indígena. (SANTA CATARINA, 2018, p. 29)

Por meio dos Territórios Etnoeducacionais, alarga-se o campo educacional em consideração às particularidades de cada etnia e a seus diferentes modos de vida. Portanto, cabe à SED garantir às comunidades indígenas o cumprimento da lei. Constatado essa garantia durante as análises desta tese, ao verificar que os/as professores indígenas citaram formações oferecidas pela SED/SC, (re)adequadas para atender a uma demanda específica dos Guarani. Essa formação foi planejada levando em conta o etnoterritório guarani composto pelos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

A oferta dessa formação contou com as parcerias do MEC e da FUNAI, cujo programa se nominava “Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo’e* – Conhecer, Ensinar”. A proposta foi a criação de cadernos bilíngues organizada junto aos professores indígenas. Este programa teve início em 2003 e encerrou em 2010. É importante constar que houve um período de muito debate, reflexão e sugestões com os órgãos do Estado para que a formação ocorresse de acordo com a especificidade guarani.

Considero, a partir de Candau (2009, p. 7), está colocado o desafio de “vincular as propostas de educação intercultural à perspectiva da interculturalidade crítica”, o que

exige a participação do povo guarani, que sabe daquilo de que realmente necessitam, pois foi constituído em meio a contextos sociais permeados por um processo complexo e plural, principalmente nas últimas décadas. Por isso, é preciso ainda continuar construindo essa exigência na atualidade, pois é por meio dela que a perspectiva ética, política, educativa e epistemológica poderá se concretizar.

### 2.1.2 A escola para o povo guarani na TI Morro dos Cavalos

Adentrar uma escola do povo guarani na TI Morro dos Cavalos significa (re)conhecer que há um vasto e rico sistema próprio de conhecimento. A partir desse entendimento, compreende-se que a cosmologia é o marco fundante do *nhande reko* [modo de vida] próprio, *mbya guarani* [povo do sentimento] no mundo e, conseqüentemente, isso se mostra imbricado na concepção educacional. Significa viver bem em comunidade em seu estado pleno, considerando os ciclos da *Ha'í Yvy* [mãe terra] de contorno harmônico, autossuficiente e equilibrado na relação com o cosmos, com a historicidade, com a vida. Objetiva-se em transformar a sociedade pelo afeto, pela fraternidade, pela complementariedade e pelo sentimento de empatia, conforme Walsh (2009).

É importante demarcar que é a partir do cosmos que se organiza o caos atribuindo significados ao mundo em sua totalidade cosmológica, partindo do mundo social como pressuposto, conforme Bergamaschi (2005). A cosmologia guarani atravessa séculos de preservação cultural que se dá principalmente por meio da oralidade, concretizada pelo alicerce do *teko porã* (bem viver).

Destacam-se aí fundamentos como “[...] espiritualidade, aspectos afetivos, emocionais e intuitivos do ser humano”, ou seja, “[...] a importância da dimensão espiritual e do sentimento na transmissão de saberes e na formação integral da pessoa indígena” (BERGAMASCHI; STUMPF; 2016, p. 923-924).

Desse modo, o paradigma comunitário do *teko porã*, inspirado pelas reflexões de Mamani (2010), é originário da vivência indígena latino-americana. O *teko porã* supõe a participação comunitária plena, em harmonia e equilíbrio com os ciclos da *Ha'í Yvy*, o que implica a interlocução com a vida, a história e também o cosmos. Assim, a espiritualidade guarani é implícita em todo o ciclo existencial da pessoa, ou seja, não



acontece separada da vida. No caso dos Guarani é a cosmologia que os constitui e também os orienta.

A espiritualidade guarani concebe energia e significados importantes que perpassam a tradição, a história e o cotidiano diário em áreas como saúde, cultura, economia, política e a arte. Por isso, a EI é entendida como um processo que integra todas essas áreas, envolvendo “o coletivo, alimentando a reciprocidade e a complementaridade, o que contribui para a saúde de cada ser e do todo, bem como para a economia de cada família e da comunidade”, conforme Bergamaschi e Stumpf (2016, p. 929). Em rituais guarani é possível constatar que na prática coletiva:

cerimônias, nomeações, rezas, cantos e danças, está intensamente relacionado com a sabedoria, a memória e a aprendizagem Mbyá. Esses elementos caracterizam a religiosidade própria desse povo, que os identifica como uma comunidade unificada, fundamentando seu modo de vida, o Nhande Reko. A imaginação e a sensibilidade estão relacionadas com uma inteligência proveniente dessa conexão espiritual, de modo que os Mbyá agem seguindo a intuição e a afetividade, *sendo o coração considerado o fundamento de sua ação, expressão e aprendizagem*. A palavra é sagrada, inspirada pelo coração, a emoção é uma forma de integração da sua cultura e o sonho possui grande força espiritual como um mediador entre o mundo terreno e o mundo sobrenatural. (BERGAMASCHI; STUMPF, 2016, p. 927, grifos meus)

Tais rituais evocam a memória, assim é um elemento central na aprendizagem e sabedoria *Mbyá*. O registro escrito impresso em papel seria considerado sem significado se a memória não fosse concebida como constituinte da pessoa guarani. Ou, nas palavras de Munduruku<sup>16</sup>: a “escrita é complemento da oralidade, que ainda é fundamental para a nossa vida. Somos todos palavras” (MUNDURUKU, 2022). Para tanto, vale destacar o importante papel atribuído à memória, à oralidade, e isso só é possível por conta da palavra lançada em sua potência com o coração.

Como a palavra ocupa lugar central para o povo guarani, o seu propósito de poder agrega o sentido politizado. Para o Pajé, esse poder vem acrescido de dever para curar o povo da aldeia. Ele exerce a cura para as enfermidades que ocorrem na aldeia ao utilizar-se das plantas, ervas para fazer chás, mastigação, emplastos, fumaça, além de rituais, cânticos e danças que potencializam a recuperação dos doentes. Há estudiosos

---

<sup>16</sup> Roda de conversa e final da exposição “Mita Guarani Rehegua: a poética da infância na cultura guarani”. UFSC, 2022.

na educação tradicional indígena que vêm produzindo pesquisas sobre as dimensões espirituais, sobre o falar com o coração, na perpetuação dos saberes ancestrais e também na constituição integral das pessoas indígenas. Ou seja, há um enfoque privilegiado na perspectiva da singularidade e da coletividade indígena. Conseqüentemente, a educação ameríndia envolve todas as pessoas de seu entorno no processo de formação integral, mediados pela dimensão espiritual e afetiva.

A espiritualidade guarani não está separada da vida, do corpo, da mente, do ser como um todo, da cosmologia. Essa espiritualidade integrada à vivência cotidiana é uma dimensão de grande força na educação tradicional Mbyá Guarani, estando muito presente e viva na sua forma de ser e nas suas falas, permeando todos seus espaços e tempos, embora a Opy (casa de reza), seja considerada o principal componente de sua educação. (BERGAMASCHI; STUMPF, 2016, p. 927)

Dessa maneira, compreender a palavra lançada pelo coração, a espiritualidade, o sentimento simbólico e a arte como fundante do processo de construção da EI denota orientar-se em políticas públicas que considerem tais dimensões. Também é imprescindível atentar para as formas de gestão e de políticas educacionais que incluam o conhecimento *Mbyá Guarani*.

Portanto, uma escola indígena inserida em uma TI, composta por um quadro somente de professores/as indígenas, permite que estes exerçam a prática docente “indianizando-a”. Nesse processo revelam-se engajados a torná-la um lugar cuja apropriação e socialização de saberes ancestrais, de resistência e de luta, é uma premissa. Ou seja, nas palavras de Bergamaschi (2008, p. 13-14) a indianização da escola poderá se revelar pelo “processo de escolarização informado pela história e cosmologia de cada povo. [...] evocar os saberes ancestrais e a tradição, fortalecendo a identidade étnica, para construir uma escola diferenciada [...]”.

Assim, a conexão entre cultura e sonho, coração e emoção em uma escola diferenciada entretecida pela palavra sagrada enlaça os fios na imensa energia espiritual, proporcionando uma interlocução entre o sobrenatural e o terreno, mediados na tessitura da memória, da imaginação e da sensibilidade. Uma escola diferenciada entretecida pela cosmologia indígena se revela em um modo especial de se estabelecer como escola e, com isso, de tecer um modo novo de pensar e objetivá-la no exercício da oralidade, mediada pela “observação e imitação como poder de projetar e criar caminhos próprios no ato criativo da repetição. [...] O que a prática da escola na aldeia guarani sugere é

que, no fazer, a tornam semelhante a si, pois mostram apropriarem-se dela, guaranizando-a”, conforme Bergamaschi (2005, p. 228).

Nos saberes ocidentais, focalizo especificamente no que representa a ancestralidade guarani, ou seja, a prática escolar para manter a língua em “seu significado orgânico, de organismo vivo, em contínua criação e transformação”, ainda nas palavras de Bergamaschi e Stumpf (2016, p. 932).

Na educação intercultural a casa de reza – *Opy* – é considerada a primeira escola dos Guarani além da extensão dos saberes ancestrais que necessariamente se fortalecem na instituição escolar. O coletivo de professores/as indígenas está ciente da relevância de um currículo que contemple a totalidade de seu povo. Também emite crítica àqueles currículos que dizem orientar o ensino e se apresentam em diferentes estratégias didáticas, principalmente os contidos nos livros didáticos disponibilizados principalmente pelo Estado.

A escola se torna um lócus de possibilidades para desenvolver práticas transformadoras, cujo fundamento mediado pela relação entre diferentes grupos e sujeitos constitui-se pela perspectiva intercultural crítica. Dessa forma, vai “promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. No entanto, ainda assim, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (FLEURY, 2018, p. 37). Para Walsh (2009), há uma característica político-pedagógica e pedagógico-política na perspectiva intercultural. Quijano (2005) traz um alerta para não seguir um currículo orientado por uma perspectiva eurocêntrica, pois isso significaria optar pelo apagamento dos povos originários nos currículos escolares:

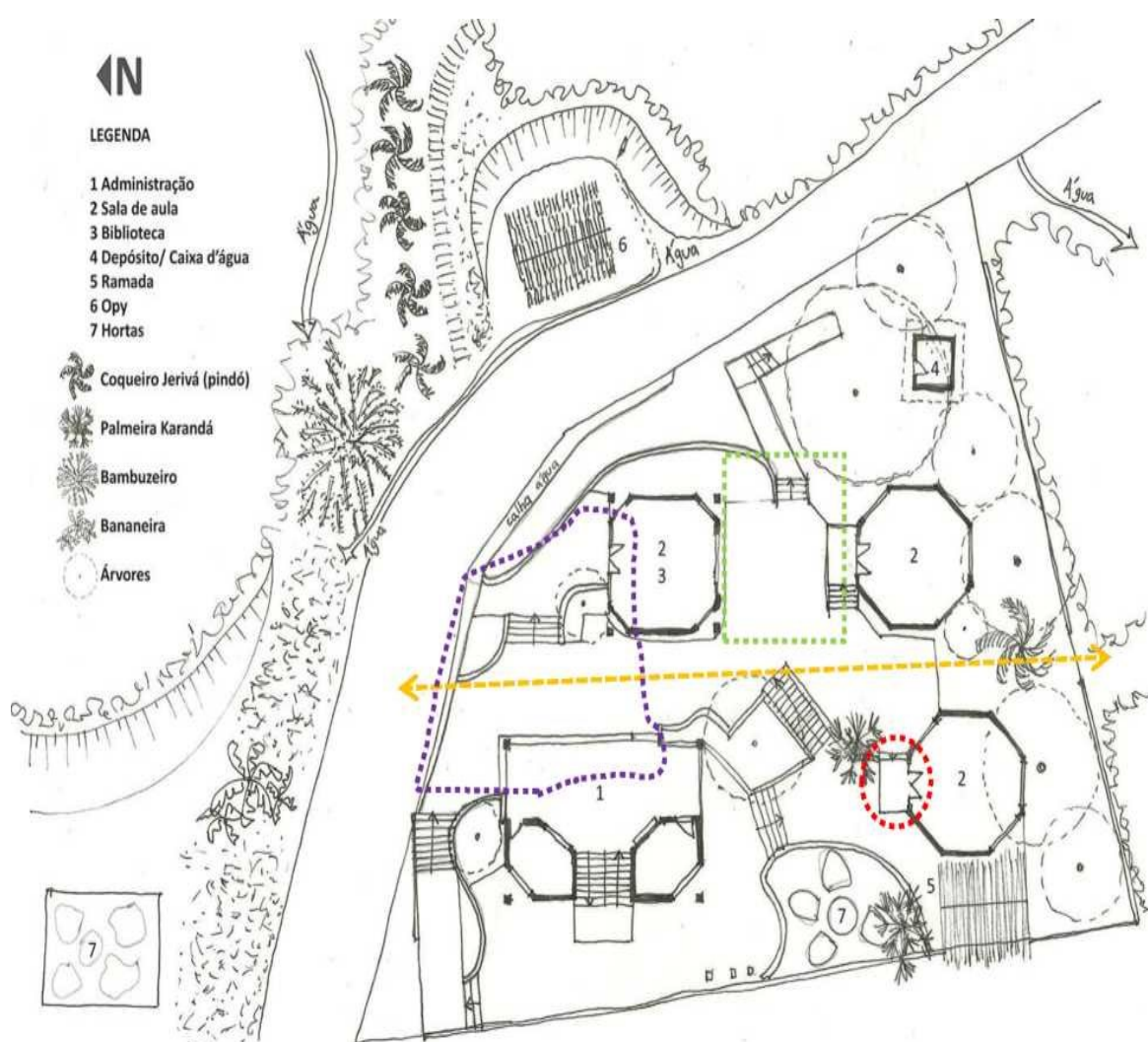
Essa é uma consequência inevitável da perspectiva eurocêntrica, na qual um evolucionismo unilinear e unidirecional se amalgama contraditoriamente com a visão dualista da história; um dualismo novo e radical que separa a natureza da sociedade, o corpo da razão; que não sabe o que fazer com a questão da *totalidade*, negando-a simplesmente, como o velho empirismo ou o novo pós-modernismo, ou entendendo-a só de modo organicista ou sistêmico, convertendo-a assim numa perspectiva distorcedora, impossível de ser usada salvo para o erro. (QUIJANO, 2005, p. 13, grifos meus)

### **2.1.3 Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Itaty**

A Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty* localiza-se na TI<sup>17</sup> Morro dos Cavalos, às margens da BR-101, no km 235, junto à comunidade *Mbyá Guarani* em Palhoça. A escola foi reconhecida pela Secretaria de Educação de Santa Catarina em 1996.

No início a escola tinha somente uma sala de aula em um morro de difícil acesso, adentrando a mata. Em 2002, foi construída a atual estrutura da escola, porém contestada pela comunidade escolar devido ao ruído, risco de acidentes e limitação da privacidade, devido à proximidade da BR-101. A *Tekoá Itaty* abriga a EIEB *Itaty* campo deste estudo.

**Figura 7 - Projeto arquitetônico da EIEB *Itaty***



**Fonte:** Nauíra Zanardo Zanin (2018).

<sup>17</sup> A Terra Indígena Morro dos Cavalos tem 1988 hectares e foi identificada em 2002, declarada TI em 2008 e demarcada fisicamente em 2010 (ZANIN, 2018).

O projeto da escola atual foi desenvolvido por uma arquiteta que consultou os indígenas e demais pessoas que desenvolviam pesquisas na escola.

No bloco identificado como Administração, encontram-se a secretaria, o refeitório e a cozinha (no piso superior), os sanitários e a sala de informática (no piso inferior). O refeitório e uma grande varanda aberta, onde cruza o vento, pois a escada não é fechada. [...]. A sala de aula onde fica a biblioteca, foi construída inicialmente para ser uma sala de artes. É onde geralmente acontecem reuniões da comunidade com agentes do governo (FUNAI, SED, DNIT, entre outros). O atendimento médico também é realizado na escola, em uma sala de aula, no refeitório, ou no piso inferior. (ZANIN, 2018, p. 295)

Havia a preocupação de criar uma escola que correspondesse “ao modo de vida e ao comportamento dos Guarani” (ZANIN, 2018, p. 250). As arquitetas utilizaram os saberes dos moradores da *Tekoá Itaty* ao fazer:

Referências às formas octogonais, como as escolhidas pelos Guarani para construírem as três casas no alto do morro. As arquitetas também procuraram materiais e acabamentos que lembrassem elementos da natureza, mas tinham dificuldade na concepção devido à execução por licitação, então priorizaram a solidez da obra. As estruturas principais são em concreto, mas utilizaram madeira nas estruturas das coberturas e no acabamento dos pilares. Esses elementos, somados a escolha da pintura com tinta cor de terracota, conferem efeitos estéticos que remetem a rusticidade dos materiais. (ZANIN, 2018, p. 250)

As salas de aula estão distribuídas na forma “de ocupação dos núcleos familiares, em que o refeitório corresponderia à cozinha aberta onde os integrantes da família se reúnem junto ao fogo de chão” (ZANIN, 2018, p. 252). A inauguração da nova estrutura se deu em 2 de outubro de 2002. A estrutura era composta de três salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, uma sala de informática. A biblioteca ocupava um espaço junto a uma sala de aula.

**Figura 8** – Vista Aérea da EIEB *Itaty* capturadas pela TV Vento Sul na Semana Cultural<sup>18</sup>



**Fonte:** Nauira Zanardo Zanin (2018).

Em cumprimento às orientações do PNE de 2001 sob a Lei nº 10.172, a EIEB *Itaty* elaborou o seu próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP). Porém, levou alguns anos para ser aprovado pela SED, por causa da resistência dos Guarani em consolidar o seu modo de ser e viver no PPP. Apesar das dificuldades para reconhecer o PPP, “a comunidade escolar passou a aprimorar o estudo da legislação voltada à EI e a cada ano reuniam-se para discutir a proposta de ensino e faziam novas tentativas para aprovar o documento” conforme Zanin (2018, p. 275-276).

Após inúmeras tentativas conseguiram aprovar o calendário escolar considerando os tempos dos Guarani, por serem diferentes das outras instituições escolares da região. Finalmente, em 2012 um novo diretor assumiu e mediou a aprovação do documento junto à SED, cuja atualização se deu em 2019. Portanto, a orientação curricular da escola EIEB *Itaty* que consta em seu Projeto Político-Pedagógico considera o protagonismo guarani na Terra Indígena Morro dos Cavalos.

No PPP são os anciões da aldeia que transmitem conhecimentos sobre as leis da natureza por meio de histórias e mitologias nos modos de ser guarani. A contagem do

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8-syZqaICWA>

tempo se dá “através dos fenômenos naturais: floração das plantas, colheita, calor, frio e fases da lua. O tempo da formação da criança se dá num período natural (faixa etária). Em cada faixa etária se dá uma avaliação do aprendizado da criança” (EIEB *ITATY*, 2019, p. 18). Mais adiante, o documento explicita o intuito do currículo escolar na aldeia, ou seja: “formar pessoas conscientes dos valores encontrados na religião, na medicina guarani, na luta pelos seus direitos” (EIEB *ITATY*, 2019, p. 26). A escola abriga uma população total de 380 pessoas (dados de 2018), das quais 50% são crianças e adolescentes.

Ao me aprofundar na leitura do PPP da EIEB *Itaty*, verifiquei que a escola tem em seu quadro de pessoal uma profissional não indígena para atuar como diretora, doze professores/as indígenas que atuam em sala de aula e dois professores na função de orientadores educacionais. Também percebi que a diretora desempenha outros papéis em acordo ao proposto pela LDBEN junto à comunidade, tanto para o povo indígena quanto para o seu entorno junto às autoridades. Para os indígenas essas funções revitalizam e preservam a cultura ao mesmo tempo.

Na TI em que a escola se encontra, há uma *Opy* que preserva os rituais, cujos conhecimentos ancestrais são transmitidos somente em língua materna às crianças. Esses rituais ocorrem em meio a cantos, danças, curas, consagrações e demais cerimoniais pertencentes à cultura guarani. Esse procedimento se estende para a sala de aula, de modo que:

a maior parte das aulas também é ensinada em guarani na fala e na escrita. A escola possui uma ortografia guarani que é aquela que a maioria dos professores guarani do Brasil usam, mesmo não tendo uma ortografia oficializada. Quase todos escrevem de maneira parecida. A importância dos mais velhos em sala de aula é fundamental na nossa escola, pois é a essência do ensino e aprendizado. É deles que todos recebem todas as orientações de como valorizar e manter viva a tradição e de como repassarmos. (EIEB *ITATY*, 2019, p. 13-14)

Cabe verificar as possibilidades de letramento literário do qual a leitura de literatura infantil e juvenil indígena é potencializadora para a leitura do mundo, no diálogo com os conhecimentos da ancestralidade indígena, atravessada pela imersão (totalidade + mediação) entre o contexto, professores e professoras indígenas e a mim

como pesquisadora nesse estudo de tese. Portanto, sigo em uma caminhada aconchegada nos saberes apreendidos e socializados constituindo conhecimentos mútuos.

Dessa forma, elaborei uma trajetória na busca de possíveis respostas para o estudo sobre a constituição do conhecimento dos/as professores/as indígenas, na Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty*, em relação à leitura de livros de literatura indígena infantil e juvenil, produzida por autores indígenas.

Para tanto, desenvolvo no capítulo seguinte a base metodológica que deu suporte teórico/prático para a caminhada repleta de muito (re)fazer, (re)descobrir, (re)ler, (re)buscar constantemente, bem como os desvios do olhar e da escuta atenta.



### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E O ESTADO DO CONHECIMENTO

#### 3.1 CAMINHANTE EM TRILHAS DE PEABIRU<sup>19</sup>

*Caminho da terra sem mal – aberto pelos Guarani com forte atribuição religiosa/imaterial a essa obra viária, que seria a busca de um paraíso mítico, a Terra Sem Mal, que estaria localizada a leste, em algum lugar do Atlântico. Grupos da tribo teriam se deslocado lentamente do Paraguai para o litoral sul brasileiro antes de 50 d.C., chegando às praias de Santa Catarina talvez em 450 d.C. Parte do Peabiru teria sido aberto nessa migração. Em nossas pesquisas, no entanto, observamos que outra parte do Caminho trilhado pelos Guarani a oeste, no rumo dos Andes e do Pacífico. Com este trecho oeste os Guarani provavelmente almejavam, entre outros objetivos (notadamente materiais/comerciais), também a busca de um paraíso. Ou outro lugar sagrado, com características distintas. A forte motivação religiosa dessa via, tanto para leste quanto para oeste, transformou o Peabiru, para a tribo, em algo envolto em segredos até os dias de hoje.*  
(BOND, 2021, p. 36)

Recolho essa epígrafe para caminhar comigo durante a descrição de meu processo para guaranizar a tese na interlocução com a completude da perspectiva intercultural do mundo cosmológico/espiritual, na relação com a Mãe Natureza e o saber experienciado pelos Guarani do Morro dos Cavalos. Utilizo a terminologia guaranizar para expressar o meu processo de acolhida para possibilidades outras ao experienciar parte do modo próprio de ser guarani. Contudo, em meio a essa vivência com a comunidade escolar dos Guarani no Morro dos Cavalos, percebo-me em transformação no modo de olhar, de escutar, de falar, de silenciar. Enfim, vejo-me na inteireza de estar sendo eu mesma acrescida pela troca de saberes. É preciso ressaltar o

---

<sup>19</sup> Peabiru é um caminho formado por trilhas há mais de três mil anos para ligar o Oceano Atlântico ao Oceano Pacífico. Existem quatro hipóteses que talvez se complementem para atribuir a criação do caminho de Peabiru. Eu escolhi a segunda hipótese, criada pelo povo guarani 50 d. C., pois na entrevista com o professor indígena Marcelo Verá Mirim soube da história do caminho de Peabiru e fui ler o livro sugerido por ele: *História do caminho de Peabiru: descoberta e segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico*, de autoria de Rosana Bond. A professora indígena Juçara Jaxuka de Souza disse que fez um trabalho com seus estudantes de nono ano sobre o grafismo indígena e me mostrou o grafismo feito por ela sobre o caminho de Peabiru. Ambos os professores são sujeitos desta pesquisa. Utilizo-me do sentido figurado de Peabiru para destacar minha trajetória metodológica.

aprendizado de coisas novas a cada dia. Senti a necessidade de narrar o caminho iniciado no Doutorado em 2019<sup>20</sup>.

Entre as trilhas percorridas neste caminho metodológico, destaco o diferencial para a composição desta trajetória durante a banca de qualificação de tese. Bergamaschi falou: “Ivanir, você deve indianizar mais a sua pesquisa. Entre na escola sintá-a, conviva com os/as professores/as, converse com *kiringue*. Faça a entrevista final vivendo o dia a dia da escola”. Enfim, indianizar o estudo. Guaranizar a tese.

Paim<sup>21</sup>(2022) contribuiu com muitas sugestões de leituras para aperfeiçoar ainda mais o estudo, entre outras contribuições falou: “Ivanir, além de indianizar o estudo você deverá guaranizar mais esta tese”. Peixoto, que já havia trabalhado comigo na Faculdade Municipal de Palhoça, complementou a fala de Bergamaschi e Paim: “Olha, Ivanir, além de indianizar e guaranizar, você deve ivanirzar o estudo”.

Adentrei um trajeto cujo caminhar foi sinuoso, por vezes hostil, e ao mesmo tempo promotor de trocas, aprendizados e afetos. Um caminho que me fez aguerrida e desafiada a desenvolver o estudo em um “solo”<sup>22</sup> fértil em conhecimentos a serem compartilhados, visibilizados. Muitos desses saberes (des)conhecidos por mim, no entanto, passíveis de serem estudados, apreendidos, abordados. Minha aproximação a esse campo de pesquisa acontece desde 2016, quando levava os/as acadêmicos/as de Pedagogia da FMP para participar de oficinas, rodas de conversa e apresentações culturais na Semana Cultural da Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) *Itaty*. Após me encontrar com a diretora da escola na defesa de TCC de uma acadêmica da FMP, marcamos um encontro na escola para que eu apresentasse à diretora uma obra de literatura indígena bilíngue. No dia combinado, li a obra para as crianças da escola e demais professores. Foi em um desses momentos que me senti “convidada” a pesquisar a EI.

Ao atentar para a EEI diferenciada como um atributo da modalidade de EI, desnudo-me de “ignorâncias” (BARROS, 1998) e com curiosidade, humildade, aproximo-me dos sujeitos e do espaço escolar indígena. Espaço escolar cuja conquista

---

<sup>20</sup> Já havia algumas trilhas percorridas, por isso aportei no dia 22 de agosto de 2022 diante da banca para qualificação da tese. A banca designada para acolher e contribuir com a pesquisa era composta por Bergamaschi, Paim e Peixoto, e foi pontual em suas colocações. Entre elas, a orientação para que eu destacasse a perspectiva intercultural como fundante na orientação de todo o processo de estudo, por se tratar da temática de Educação Indígena (EI).

<sup>21</sup> Elison Antonio Paim expressou o termo guaranizar durante a qualificação desta tese em 2022.

<sup>22</sup> No sentido de cuidados passíveis de aprendizados e trocas de saberes numa relação dialógica e atenta.

se deu mediante muitas lutas pelo direito de usufruí-lo dentro de seu próprio território suleado pela perspectiva intercultural.

No processo de criação da EEI diferenciada, dialoguei com os autores Quijano (2005), Mignolo (2017), Walsh (2007, 2009), Candau e Russo (2010), expoentes da região geopolítica América Latina. Estes acrescem com seus estudos o aspecto metodológico suleado pela perspectiva da intercultural.

A perspectiva intercultural vem delimitar a geopolítica que compreende lugar e espaço, ou seja, o sul global (WALSH, 2007). A geopolítica vista a partir da histórica e/ou contemporânea luta/resistência dos indígenas<sup>23</sup> e suas criações sociais, éticas, políticas, epistêmicas e culturais que rompem com a colonização e conseqüentemente propõem mudanças “outras”. Desse modo, significa “outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política” (WALSH, 2019, p. 9).

Portanto, a perspectiva teórico-metodológica que explicita meu lugar social de pesquisadora, a opção por este estudo, bem como o tratamento que será dado à problemática da pesquisa sugerem revelar esse referencial teórico cuja prática expõe ações e procedimentos éticos, que consideram todos os sujeitos e o espaço físico e social, imersos numa perspectiva caracterizada pela interculturalidade.

A perspectiva intercultural está descrita com maior profundidade no capítulo dois da tese. Contudo, no entendimento de que o método precisa superar a simples instrumentalização, destacamos que o “pesquisar é uma atividade complexa que vem sendo reconhecida por sua dimensão plural, o que aponta para a necessária reflexão sobre a adequação do método ao que se investiga” (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 32).

Então, como andante em busca da passagem para *Peabiru*, utilizo-me do termo holoparasita<sup>24</sup> [colonialidade<sup>25</sup>] para descrever um caminho percorrido repleto de plantas das mais diferentes espécies. Porém, ando de modo cautelar, pois o risco de encontrar uma “planta parasita” é constante. Enquanto seguia em caminhada pela escritura desta tese, deparei-me com “plantas hospedeiras” resistentes que acolhem,

---

<sup>23</sup> Optei em destacar o indígena devido ao estudo proposto, porém vale acrescentar que Walsh se refere ao negro também.

<sup>24</sup> Utilizo-me deste termo para expressar as diferentes facetas da colonialidade. O termo “holoparasita” se refere a uma espécie de *planta parasita* que se vale de outra considerada planta *hospedeira* (HOUAISS; VILLAR, 2001) A colonialidade vista como *planta parasita* no sentido de retirar a singularidade da *planta hospedeira*, aqui entendida como habitantes da América Latina (principalmente indígenas e negros) e assim manter a sua dominação para com estes sujeitos.

<sup>25</sup> Conforme refletido mais detidamente no capítulo dois desta tese.

dialogam e complementam o processo desse estudo. “Plantas hospedeiras” no sentido de estudiosos e conhecedores da cultura indígena e não indígena. Porém, é preciso descrever que o número de “plantas parasitas” estabelecidas em alguns sujeitos que encontrei foi superior.

No andar descritivo do estudo e no encontro com as “plantas parasitas” – sentido figurado para pensar a colonialidade – parei no meio do caminho, respirei fundo e busquei compreender as entranhas dessa planta nos hospedeiros [sujeitos] e/ou instituições em que ela se alojou. Porém, o que me conforta é conhecer mais sobre a EEI na atualidade, cujo debate se faz constante, significativo e transformador.

Esse debate traz como pauta expressa a constatação de que a democracia brasileira foi duramente afetada e, em consequência disso, os povos indígenas sofreram diversos prejuízos a seus direitos já conquistados em leis. Tal fato se deu durante quatro anos (2019-2022) na gestão de um presidente antidemocrático, cujo intuito:

[...] era acabar com a proteção das comunidades e integrar os indígenas ao mundo do trabalho, expulsando-os de suas terras e jogando-os nas cidades para engrossar o cordão de misérias. E desde o primeiro dia os povos originários lutaram contra isso, sofrendo as mais duras violências. A prática da invasão de terras por grileiros, fazendeiros, madeireiros e mineradores, incentivada pelo governo, garantiu mortes, estupros e outras violências de todo o tipo. Foram suspensas as demarcações de terras indígenas e começou uma campanha para anular as que já haviam sido feitas (TAVARES, 2023, s/p.).

Em janeiro de 2023, assim que Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência, um de seus primeiros atos foi criar o Ministério dos Povos Indígenas (MPI), que tem à sua frente a ministra indígena Sonia Guajajara. Entre suas atribuições estão a garantia de acesso à educação e à saúde, a demarcação de terras indígenas, bem como o direito à vida, ou seja, o combate ao genocídio dos povos indígenas. Essa conquista histórica é consequência de lutas e principalmente do protagonismo (in)tenso exercido pelo movimento indígena.

Diante dessa conquista é possível projetar grandes avanços na EEI, pois é importante rememorar que:

Se antes esta instituição, a escola, servia para catequizar, domesticar e castrar culturas, hoje ela é palco da tomada de consciência, do empoderamento e da busca de autonomia dos povos indígenas brasileiros, passando, assim, de algo imposto pela colonização para uma demanda própria dos povos indígenas. (PINHEIRO, 2020, p. 27)

Portanto, é visível a conquista histórica dos povos indígenas no contexto social, político, filosófico. Pode-se dizer, por exemplo, que na atualidade estamos presenciando uma importante transformação na EI. Desse modo, dialoguei junto aos estudiosos da perspectiva intercultural e, ao seguir um pouco mais adiante, constatei que a colonialidade dispôs de indicadores para justificar a meritocracia para quem conquista vida humana plena e/ou civilidade. Ou seja, utilizam construtos que hierarquizam os territórios, a cultura e a raça, temas tratados por mim na andança epistemológica, em diálogo com Quijano (2005). Foi/é preciso demarcar neste trilhar epistêmico que luta e resistência estão em eminência sempre. Patricia Magalhães Pinheiro (2020, p. 37), ao andar pelas passagens que abordam a EEI, acrescenta que são lutas:

pela valorização e reconhecimento dos saberes, dos fazeres, dos corpos, dos pensamentos, dos deuses, das terras sagradas, dos modos de vida dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Bem como, práticas de resistência que existem no seio da Educação Básica brasileira.

A autora leva-me a replicar sua constatação ao referir-se aos gestores do poder, às instituições que perpetuam a reprodução dos “mecanismos de segregação étnica, racial, sexista e social concebidos desde a época do Brasil colônia, aprofundados no Imperialismo e perpetuados pela colonialidade [...]”. A colonialidade atrelada à modernidade se manifesta como produtora da “subalternidade, desumanização e oblitera conhecimentos, saberes, experiências e formas de vida daquelas/es que são exploradas/os e dominadas/os”. É por meio da colonialidade que o racismo<sup>26</sup> surge como elemento central e “organizador de todas as conformações sociais e relações de dominação”, ainda em Pinheiro (2020, p. 37).

Para a concretização desse direito e reconhecimento das lutas, foi preciso atentar-me para os pressupostos suleadores pautados pela perspectiva intercultural crítica, que originou a criação da modalidade da EI, cuja proposta implica “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22). Apresenta-se numa ótica que focaliza o ser, a vida, a sabedoria e a participação indígena, alinhados a uma base “epistêmica e sociopolítica”.

---

<sup>26</sup> Traremos uma discussão mais alargada no capítulo cinco desta tese.

Portanto, na proposta curricular na EEI a “estrutura e organização partem de uma lógica tomada do conhecimento e da cosmovisão indígenas e o currículo os coloca em diálogo crítico com o conhecimento e com as formas de conhecimento tipicamente associadas ao mundo ocidental” (WALSH, 2007, p. 29). Para que se efetive esse diferencial, o conhecimento não necessariamente perpassa somente a relação dialógica, mas sim em “adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação” (WALSH, 2007, p. 29).

Ao partir das leituras realizadas sobre esses pressupostos fundamentais na origem da EI, considero importante ponderar sobre a cultura da oralidade como prática ancestral do povo *Mbya* Guarani. Tal prática implicou me perceber com o pensamento e olhos robustecidos, mais críticos e sensibilizados, em decorrência do exercício de pensar a interculturalidade criticamente.

Considerando essa premissa, “aceitei” o convite para pesquisar a comunidade escolar indígena EIEB *Itaty*, localizada no Morro dos Cavalos, que abriga o Povo *Mbya* Guarani. Para iniciar o estudo solicitei à direção da escola seu PPP (EIEB ITATY, 2019). Ao realizar a leitura me afetei ao perceber a clareza com que está colocada no documento uma relação acautelada com a cultura da oralidade, na conservação do patrimônio histórico do povo guarani.

Atualmente já são consideradas válidas outras formas de conservação do patrimônio cultural, porém, existe uma dificuldade especial em entender os processos de transmissão deste patrimônio em um espaço escolar, o que no caso, ocorre na aldeia *Itaty*. [...]. O dilema está em estabelecer métodos de aprendizagem que não suprimam a base oral de conservação do patrimônio cultural em detrimento da escrita. Primeiro, porque a oralidade supõe concomitantemente a corporeidade, a força vital que se invoca, a ancestralidade, o contexto de abordagem, e principalmente porque transforma o conhecimento no próprio sujeito, pois é ele quem fala [...] (EIEB ITATY, 2019, p.4-5).

Munida dessa informação contida no PPP, considerei que possivelmente durante a criação desse documento o coletivo de professores/as externou cautela ao conciliar a perspectiva intercultural na manutenção da base oral, demonstrando atenção especial pelo patrimônio cultural. Para os/as professores/as guarani da escola *Itaty*, a oralidade<sup>27</sup> é central no processo de ensino, por isso a cautela no uso de um método de ensino-aprendizagem.

---

<sup>27</sup> Trataremos da questão da oralidade no capítulo quatro no percurso das análises.

Ao colocarem a escrita como possível vilã no sentido de impossibilitar, descartar a riqueza cultural, herança ancestral da característica oral do povo indígena, revelam que a oralidade é promotora da expressão corpórea movida pelos conhecimentos ancestrais em cada sujeito indígena, em meio ao contexto social em que está inserido. A língua oral possui características específicas, pois promove interações dialógicas na escuta, no discurso, além de desenvolver conhecimento sobre a língua.

Acrescento que a linguagem oral é tão importante quanto a leitura e a escrita, porque possibilita empreender uma leitura do entorno social em sua relação intercultural. Ou seja, a oralidade, a escrita e a leitura permitem compreender criticamente a “palavramundo”, expressão utilizada por Freire (1992).

Para reforçar as considerações sobre o valor ancestral no desenvolvimento da língua oral, trago o estudioso indígena Baniwa (2017, p. 309), que adiciona ao trajeto dessa caminhada:

Os diálogos interlinguísticos são diálogos filosóficos, cosmológicos e cosmopolíticos que podem ajudar a romper a subalternidade interétnica colonialista na medida em que ajudem a construir processos educativos e exercitar atitudes objetivas e transformadoras propícias ao diálogo político e epistemológico de rompimento com o poder subjetivo da subalternidade e da colonialidade tutelar, etnocêntrica, eurocêntrica, historicamente enraizada em nossa sociedade.

Esse diálogo próprio expresso pelos educadores da escola *Itaty* opera num patamar composto pelas ações práticas e fundantes como da “complementariedade, de intercâmbio, de troca, de reciprocidade, de interaprendizagens, de negociação político-linguística e político-cosmológica [...]”. (BANIWA, 2017, p. 309)

Dessa forma, é premissa respeitar, considerar, solidarizar e reconhecer o diálogo com os seres “humanos e não humanos. Assim sendo, a manutenção escrita ou falada de uma língua indígena é um verdadeiro ato de resistência sociopolítica, que busca uma relação de reconhecimento e de respeito, ainda que de modo subalterno ou assimétrico” (BANIWA, 2017, p. 309). Portanto, justifica-se a apreensão cautelosa na relação com a linguagem oral redigida no PPP da escola *Itaty* pelos/as educadores/as.

Assim, abordo o livro literário no contexto da escola indígena por compreender que as práticas dialógicas possibilitam a interlocução entre o objeto cultural e a palavra literária, corporificada pela escrita no encontro com os/as leitores/as. Para isso, conhecer “a produção literária que circula no mercado editorial brasileiro, ampliando o seu repertório [...] é um dos primeiros passos a ser dado pelo professor na sua caminhada de mediação de leitura literária” (DEBUS; JULIANO; BORTOLOTTI, 2016, p. 22).

Acrescento aqui um estudo sobre a leitura de “literatura indígena” e de “literatura de temática indígena”. Conforme Candido (2004) é imprescindível destacar a leitura de literatura como um direito universal dos sujeitos, enquanto necessidade de vivenciá-la em sua plenitude, o que desencadeia prazer, objetivando-se em um direito humano. Ao acordarmos com Candido (2004) de que a literatura é uma necessidade universal do sujeito, entendendo que esse campo de conhecimento é profícuo, o processo de criação entre professores/as e estudantes, proporcionados pela relação estética com livros de literatura infantil e juvenil constitui leitores/as na escola.

Por relação estética, Andréa Zanella (2006, p. 144) diz que estas “destacam-se na medida em que possibilitam ao sujeito descolar-se da realidade vivida e imergir em outra, mediada por novos sentidos que contribuem para o redimensionamento e re-significação do próprio viver/existir”. Portanto, demarco a trilha do caminho seguido até aqui, ou seja, a escolha por essa problemática de estudo.

Acrescento nessa tessitura que a história e a cultura indígena conquistaram visibilidade no cenário brasileiro após a publicação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que constitui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Significou não apenas o reconhecimento dos indígenas no processo de formação da sociedade brasileira, mas também o estabelecimento de novas diretrizes para viabilizar ações de implementação e efetivação de práticas pedagógicas no currículo escolar (BRASIL, 1996).

Art. 1.º O Art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.



§ 1.º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2.º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

É importante destacar essa lei porque ela incentivou a produção de literatura indígena para a criança, além de impulsionar o mercado editorial na oferta desse gênero ao público leitor. Percebe-se que a lei estabeleceu a visibilidade, o reconhecimento e a bagagem cultural do indígena acrescida no currículo escolar. É plausível constatar o alinhamento dessa lei à Constituição de 1988. A legislação aponta subsídios na formação do cidadão e oportuniza que as matrizes culturais brasileiras sejam valoradas na contrapartida de “concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura indígena, bem como a invisibilidade histórica desses grupos, que se estende até os dias de hoje” (BRANDILEONE; VALENTE, 2018, p. 199).

É necessário refletir que, mesmo estando no currículo escolar, ainda carece de formação para que os/as professores/as desenvolvam práticas antirracistas e antiexcludentes. Munduruku (2016, p. 191) acrescenta que o seu trabalho:

[...] Exige que a gente entenda a sociedade sem se preocupar se a sociedade nos compreende bem. A tarefa que nos propomos é reeducar as novas gerações de brasileiros para que consigam nos olhar com a dignidade que merecemos. [...] Não podemos fazer um enfrentamento violento [...] mas usar das mesmas armas que foram utilizadas para estabelecer seu preconceito: a escrita e a literatura.

Ressalto que o conhecimento docente sobre o livro literário, tanto na comunidade escolar indígena quanto na comunidade escolar não indígena, por meio da leitura de livros de “literatura indígena” e “literatura de temática indígena”, poderá ser uma grande aliada na desconstrução do racismo contra o indígena.

Destaco também a urgência na retomada do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), suspenso em 2015. O PNBE foi um grande fomento à leitura e à formação de alunos/as e professores/as leitores/as. É por meio do envio de livros literários à escola pela política pública do livro que as práticas leitoras vivenciadas pelos/as leitores/as poderão deflagrar a literatura enquanto “arte que se utiliza da palavra

como meio de expressão para, de algum modo, dar sentido à nossa existência” (KAERCHER, 2001, p. 87), ou seja, ao apropriar-se da literatura o/a leitor/a (re)significa a sua própria vida.

Contudo, o espaço público e/ou não formal de educação em que os indígenas estão inseridos está impregnado de experiências históricas, políticas, culturais e sociais. Ao se apropriarem de saberes significativos, constituem um processo de aprendizagem, de (re)existência e de luta. Assim, foi possível proporcionar à comunidade escolar indígena – professores/as, alunos/as e familiares – o entendimento de que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1992, p. 9). Portanto, é uma das experiências práticas com a leitura de livros de literatura que se constituem leitores/as da “palavramundo”.

Embebido nessa perspectiva, o livro literário se inseriu no estudo como um objeto potencial para possível integralização no processo de aperfeiçoamento dos/as professores/as indígenas, porque abarca conhecimentos associados ao desenvolvimento humano e à constituição de leitores/as. Desse modo, a escolha do objeto de estudo obedece aos termos da Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde de 7 de abril de 2016, e complementares, bem como às determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, que, de acordo com o Art. 2: “tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”.

Uma das metas para a produção desta tese foi o meu comprometimento ético em possibilitar a socialização dos resultados do estudo à comunidade escolar. Por isso, solicitei a permissão dos/as professores/as para a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões em forma de pesquisa, preservando a ética. Ressalto também que o estudo atendeu às orientações da Política da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED) para a Educação Escolar Indígena,

[...] cursos de capacitação e/ou formação de docentes das escolas indígenas assegurando a pertinência dos temas de formação, com consulta às etnias quanto ao tema a ser tratado, bem como o material de abordagem e a metodologia de formação; [...] (SANTA CATARINA, 2018, p. 41)

É necessário afirmar que este estudo passou por liberação e autorização da Coordenadoria de Integração e modalidades do Estado de Santa Catarina, bem como da

Direção Escolar. Para tanto, organizei um projeto para o aperfeiçoamento docente em forma de rodas de conversa sobre a “literatura indígena” e a “literatura de temática indígena”, apresentado em um planejamento prévio (Apêndice 6). Foram convidados professores especialistas nas temáticas de cada encontro. Vale destacar que ministrei uma das rodas de conversa sob a temática: “Constituir-se leitor da palavravmundo”.

Desse modo, a roda de conversa proposta contemplou as orientações, ao receber inicialmente o aceite do cacique da TI Morro dos Cavalos, o qual considerou pertinente o estudo, ao se pronunciar em áudio, via mensagens do aplicativo WhatsApp:

Boa tarde Dona R., toda criança que entra na escola é para aprender mesmo, porque a gente precisa que o aluno leia a leitura, essas coisas todas né... Eu acho que seria legal pra fazer isso, né... com a professora... Por minha parte eu acho que seria bom, porque a gente precisa que a criança aprenda ler e escrever, né... Daí eu acho que seria ótimo e legal. (Transcrição – aceite do Cacique, 2019)

Conforme se constata na transcrição, o cacique consentiu que a formação de leitores/as de literatura na escola é necessária. Enfatizou também a relevância da escrita. A responsável pela Gerência de Gestão de Modalidades, na SED/SC se posicionou a favor da pesquisa, em áudio para a diretora D. Rosângela, pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, no dia 22 de dezembro de 2019:

Oi Rô, eu acho bem interessante. Só que se ela vai fazer isso como um projeto de doutoranda [...] ela precisa encaminhar para a supervisão ES18, para que a gente autorize no início do ano que vem, ela a fazer esse projeto. Bem interessante mesmo, e, se ela quer fazer um curso, de repente a gente faz um projeto e certifica pela UFSC. Mas é bem interessante. Gostei bastante da fala dela. Vem bem ao encontro do que a gente tem proposto para esse ano, e não consegui fazer. (Transcrição – aceite da Gerência/SED, 2019)

Conforme a sequência dos áudios transcritos, houve o contato com o cacique e com a gerente da SED, para expor o interesse em desenvolver a pesquisa na EIEB *Itaty*. Justifica-se então o estudo pelas possibilidades de contribuir para as investigações acerca da necessidade da experiência prática e teórica de professores/as indígenas com o livro de literário infantil e juvenil, e esta como compromisso e responsabilidade do direito à educação escolar diferenciada, ou seja, a valorização de seus próprios processos de aprendizagem na própria comunidade em que atuam.

Os participantes foram convidados individualmente por e-mail. Este continha apenas um remetente e um destinatário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado de forma eletrônica pela pesquisadora responsável. O

convite individual esclareceu ao candidato participante de pesquisa que, antes de responder às perguntas em ambiente virtual, seria apresentado o TCLE para sua anuência e que teria o direito de acesso ao teor do conteúdo da entrevista – tópicos abordados, para uma tomada de decisão informada. O registro do consentimento para participar da pesquisa aconteceu por meio de gravação em áudio ou vídeo, ou ao responder positivamente ao e-mail individual. No e-mail foi enviado o convite devido à impossibilidade da assinatura presencial por parte de todos os participantes da pesquisa.

A geração de dados<sup>28</sup> se deu após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) dos seguintes documentos utilizados: Carta de Apresentação ao Cacique da Aldeia Tekoá *Itaty* – Terra Indígena Morro dos Cavalos (**Apêndice 1**); Carta de Apresentação à Direção da Escola Indígena de Ensino Fundamental *Itaty* (**Apêndice 2**); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE Professor/a (**Apêndice 3**); Roteiro de entrevista Professores/as – Inicial (**Apêndice 4**); Roteiro de Entrevista Professores/as – Final (**Apêndice 5**); Programação para a Roda de Conversa (**Apêndice 6**); Quadro Indicadores e Núcleos de Significação (**Apêndice 7**); Autorização da Pesquisa pela Secretaria Estadual/SC (**Anexo 1**); Termo de Compromisso da Secretaria Estadual de Educação (**Anexo 2**).

Portanto, o projeto com a proposta das rodas de conversa com os/as professores/as, a autorização da SED e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos se deram de forma legal, ética. Enfim, é nesse contexto que esta tese de doutorado se propôs a investigar, por apresentar uma temática que contempla o interesse dos profissionais da EEI e pelas possibilidades de contribuir para as investigações/estudos acerca da necessidade da vivência prática e teórica de professores/as indígenas com a leitura de livro literário.

---

<sup>28</sup> Utilizo essa terminologia *geração de dados* a partir de Graue e Walsh (2003) por acreditar que esta é intencionalmente planejada e sistematizada. Porém, foi flexível por vezes, em outras foi substituída por considerar as sugestões/contribuições dos professores/as. Diante dessa flexibilidade foi possível constatar o engajamento e conseqüentemente apontar a inteireza de saberes narrados, socializados.

### 3.1.1 “Totalidade mediada” na EIEB *Itaty*: constituição leitora de professores/as guarani

Como pesquisadora imersa na comunidade escolar indígena, é importante anunciar que se deflagraram enunciados (in)ensos, sensíveis, cujo alcance emotivo algumas vezes transbordou em lágrimas. Porém, o compromisso com o estudo necessitou de distanciamento, estranhamento ético e sensível na percepção dos fatos contextuais. O povo guarani se constitui em meio a uma concepção de existência que considera o respeito à *Ha’i Yvy* (Mãe Terra), aos ancestrais e à espiritualidade. Isso se reflete em um *teko porã*, individual e coletivo, que garante também a sustentabilidade do meio ambiente.

Krenak (2019) nos desafia a (re)pensar sobre a “humanidade” que foi se distanciando da relação direta com a natureza. Humanidade que foi se desumanizando e acreditando ser o homem separado da natureza. Ou seja, a ausência de humanidade no homem colonizado. Portanto, é necessário identificar o reflexo da colonialidade na constituição das relações intersubjetivas nos sujeitos e, assim, vislumbrar a cosmovisão indígena, bem como o respeito à *Ha’i Yvy*, pois a preservação destas “se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades indígenas [...]” (WALSH, 2009, 15).

Conforme Krenak (2019, p. 16) ilustra muito bem:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem – fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ela é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que consigo pensar é natureza.

A clareza com que os povos indígenas percebem esse antagonismo entre terra e humanidade colonizada os autoriza a investir na conscientização e divulgação de sua cosmovisão aos não indígenas. Ao ponderar que os Guarani se formam em uma base expressa pela totalidade justamente por serem integrantes de uma mesma comunidade guiada pelos seus princípios de existência, de espiritualidade. Assim, reforço a necessidade de considerar a perspectiva intercultural na EEI especialmente para os/as indígenas, porque preconiza essa noção de “totalidade”, cujo desafio será colocar em

um mesmo e/ou possível patamar de importância das dimensões natural e cultural. Assim, rompem-se os antagonismos.

Tal ação metodológica toma por base os efeitos da colonialidade do poder; do ser; do saber e da cosmologia ou *Ha'í Yvy*, para juntar-se à luta do povo guarani para fortalecer e dar a conhecer seu modo próprio de vida.

Dessa maneira, a identidade do povo indígena fortalecida, como protagonista de seus próprios conhecimentos, do *teko porã* e da consciência ambiental, poderá transgredir ao processo de inculcação de saberes colonizadores, hegemônicos, cujo espelho reflete o eurocentrismo. Ao criar possibilidades para apreender o humano pelo viés intercultural nos procedimentos voltados para a EEI, faz com que se mantenham resistentes e cientes daquilo que não agrega à visão cosmogônica, à visão dos saberes ancestrais, à própria vida.

A EI vem desenvolvendo propostas educacionais suleadas pela educação diferenciada bilíngue, que consideram o direito a uma escolarização na própria língua. A problemática da pesquisa é oportuna, por considerar a aprendizagem que valoriza os saberes e práticas tradicionais guarani. Portanto, esta tese se atrelada a um movimento que propõe rodas de conversa para os/as professores/as na própria comunidade e considera a autonomia pedagógica que está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (DCNEEI, 2013). Para tanto, foi necessário me apropriar das principais Políticas Educacionais de implantação da EI. Saberes desse diferencial de ensino exigiram aprofundamento teórico, escuta e disponibilidade para apreender saberes “outros” com marcas da ancestralidade étnica.

Parti do pressuposto de que professores/as indígenas constituíram seus conhecimentos sobre a leitura de textos literários a partir de suas próprias relações estéticas pela escuta de narrativas orais indígenas desde *kiringue*, proporcionadas pelo pajé, anciões e familiares na comunidade indígena guarani e também com livros de literatura.

Assim a constituição leitora dos sujeitos se mostrou pulsante na perspectiva da pesquisa aqui anunciada, em interlocução com a problemática da tese. Dessa forma, acredito que, na relação estética com o livro literário indígena, o/a professor/a somente poderá fazê-lo ao se debruçar sobre diferentes obras e com isso adquirir um repertório considerável de leitura de literatura infantil e juvenil (ORTIZ, 2008).

Conforme Geraldi (2013, p. 25): “Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor que só pode fazê-lo, também ele como leitor”. Desse modo, constituir leitores/as na escola carece da mediação do/a professor/a, pois não significa dizer ao leitor/a que é preciso ler, mas sim mostrar-se como um professor que se relaciona com a leitura.

Para perseguir o objetivo deste estudo, foi essencial considerar os/as professores/as indígenas enquanto sujeitos constituídos em meio social diferenciado. Assim, esta pesquisa é essencialmente qualitativa, pois:

[...] A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica q  
qualquer teoria, qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela  
[...] As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. (DESLANDES; CRUZ NETO; GOMES; MINAYO, 2002, p. 15)

Partindo desse princípio, reafirmo que este estudo é de cunho qualitativo e, ao optar por pesquisar os/as professores/as da EIEB *Itaty*, entrei no espaço escolar para conhecer os saberes docentes na relação com a leitura literária. Nessa imersão, procurei garantir-me. Pesquisadora e pesquisados/as em interação qualificam o estudo enquanto pesquisa-ação.

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados. (BALDISSERA, 2001, p. 6)

Em diálogo com Gil (2011), foi possível envolver-me como pesquisadora no processo de pesquisa pautado pela pesquisa-ação. Dessa forma, a metodologia da pesquisa-ação, “por sua vez, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada” (CASSANDRE; PICHETH; THIOLENT, 2016, p. s 5). A intervenção como “uma relação com a situação de modo

mais direcionado, atribuindo aos pesquisadores um papel mais exigente que uma simples participação ou colaboração” (CASSANDRE; PICHETH; THIOLENT, 2016, p. s 6).

Por se tratar de estudo com o povo indígena guarani, desafiei-me a (re)pensar conceitualmente os termos “pesquisa-ação” a partir de Gil (2011) e sobre “intervenção” a partir de Cassandre; Picheth; Thiollent (2016). Em princípio havia nomeado a expressão “intervenção formativa”, inspirada nas propostas de “pesquisa-ação” e “intervenção” desenvolvidas pelos autores supracitados para nominar a minha interação com os/as professores/as nos encontros de rodas de conversa, entrevistas e encontros informais<sup>29</sup>. Porém, ao aprofundar as leituras e reflexões na perspectiva intercultural, revi o significado de cada palavra pensada individualmente, e “intervenção”, isoladamente, me conduziu para um período atemorizante de ameaças à nossa tão jovem democracia.

Ao (re)pensar na terminologia “intervenção formativa” proposta inicialmente por mim, desencadeei um enorme desconforto pelo sentido expresso no vocábulo “intervenção”. Naquele momento já havia iniciado as análises. Fiquei alguns dias buscando outras terminologias que suprissem a constatação de que a criação daquela nomenclatura era inadequada.

Porém, o aprofundamento e a reflexão teórico/prática na interculturalidade me proporcionaram um novo processo de (re)criação.

Ao sulear o efeito simbólico e social, imposto à população indígena pela via da colonialidade, busquei inspiração nos escritos de Walsh (2009) a partir de Quijano, na lógica colonial expressa pela colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber. Walsh (2009) acrescenta a colonialidade cosmológica/espiritualidade articulada pela *Há'y Yvy*.

Por colonialidade do saber entende-se que a única via de elaboração do conhecimento teórico e universal, bem como sua compreensão, sugere o caráter eurocêntrico e ocidental como válidos.

Na colonialidade cosmológica/espiritualidade e do meio ambiente existe uma “afirmação da divisão binária entre natureza e sociedade e a *negação* de perspectivas em que estas realidades estão entrelaçadas e se articulam também com a dimensão da espiritualidade” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165, grifos meus). Em Walsh (2009, p.

---

<sup>29</sup> Momentos em que estive no espaço escolar para realizar as entrevistas agendadas.



15) a colonialidade cosmogônica, ou da mãe natureza, tem por finalidade “anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas [...]”. Destacar essas duas lógicas não implica excluir as demais lógicas coloniais de poder e do ser, que estão inter-relacionadas também à problemática do estudo.

Pensar em colonialidade em qualquer uma dessas lógicas significa desconsiderar todo o avanço que os movimentos indígenas vêm efetivando na reflexão suleada pela perspectiva intercultural.

Ao me apropriar desses conceitos, reporto à “colonialidade do saber” e à “colonialidade cosmogônica/espiritualidade e da *Há'y Yvy*” para (re)criar vocábulos para intervenção, pois enquanto pesquisadora da EI não seria possível chegar à escola indígena interferindo nos conhecimentos dos/as professores/as. A partir dessa percepção, foi preciso demonstrar o contrário, ou seja, a importância da escuta, da valorização dos conhecimentos existentes ao evidenciar as práticas que buscam o empoderamento, a transformação, o respeito à diferença.

Por formativa me remeti a uma “fôrma”, ou seja, não significa colocar os saberes numa caixa ou enquadrar professores/as em um modelo a ser seguido. As palavras intervenção e formativa estariam remetendo à reprodução da colonialidade do saber, da cosmologia e da relação com a *Há'y Yvy*. Não caberia tal terminologia em uma proposta, cuja acolhida à pesquisadora gerou expectativas para algo que se diferenciasse ao modo habitual dos encontros para aperfeiçoamento de práticas pedagógicas. Dito isso, foi preciso (re)considerar, (re)criar uma nomenclatura que evidenciasse a perspectiva intercultural. E tal movimento, na relação com a criação de novos saberes de professores/as na educação escolar indígena, se fortalece ainda mais.

O livro de literatura indígena, escrito por autores indígenas, expressa a decolonialidade, e sua leitura revela os saberes vividos em sua inteireza junto aos seus descendentes. A literatura indígena explora a cosmologia/espiritualidade, a preservação ambiental, os saberes ancestrais em seu estado decolonial, ou seja, representa *teko porã* guarani em sua “totalidade”. Portanto, a totalidade em interação com a “perspectiva intercultural é um caminho para desvelar os processos da de-colonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas”, conforme Candau e Russo (2010, p. 165).

Partindo desses pressupostos, (re)criei a categorização analítica: “totalidade mediada” devido à interação dos saberes, da cosmologia e da *Há'y Yvy* presentes na existência dos Guarani, no Morro dos Cavalos. Para isso aprofundei estudos que foram fundantes na (re)criação da categoria analítica totalidade mediada. Por totalidade mediada parti da compreensão de que a interação entre mim e professores/as representa a dimensão da reciprocidade, da parceria, da troca, o que nos insere enquanto participantes em interação na construção de saberes. A mediação é “processo pelo qual o pensamento generaliza os dados apreendidos pelos sentidos” (HOUAISS, 2001, p. 1876), sendo que houve atividade mediada a cada encontro.

O envolvimento aconteceu desde os primeiros contatos até a geração de dados para a análise, seja nas entrevistas, seja nos encontros informais ou nas rodas de conversa com os/as professores/as indígenas, comigo e com os/as professores/as convidados/as para ministrar os encontros. Assim, indígenas e não indígenas estabeleceram saberes outros, que transformaram modos de perceber, ver, sentir, viver, compreender conhecimentos na trajetória pulsante da existência. Portanto, vislumbrei uma totalidade mediada permeada pelos pressupostos da interculturalidade, desvelando processos da decolonialidade, passíveis de transformação em espaço escolar, na sistematização de conhecimentos, nas práticas “outras”, que incidam na vida de coletivos singulares, autônomos, libertários, críticos e criativos.

Considero o sujeito na educação escolar indígena diferenciada e no seu contexto social por entendê-lo enquanto parte de uma totalidade. A categoria metodológica totalidade mediada dialoga com as ações pensadas para registro da geração de dados, conseqüentemente, professores/as indígenas e não indígenas, eu/pesquisadora e *kiringue* interagimos em momentos distintos do registro.

Dito isso, o conceito de totalidade mediada contribui para a construção de conhecimentos sobre a leitura de literatura infantil e juvenil indígena pelo fato de que é preciso ser leitor para constituir leitores/as outros/as, ou seja, ser um “[...] mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu” (GERALDI, 2013, p. 46). Por isso, foi necessário saber como se constituíram os conhecimentos dos professores/as sobre a leitura literária e a partir desses conhecimentos refletir sobre o papel do/a professor/a na constituição de leitores.

Para isso, foram utilizados livros de literatura indígena e literatura de temática indígena nos encontros em rodas de conversa.

### 3.1.2 O registro de achados em meio ao caminho trilhado

A entrevista semiestruturada inicial e as rodas de conversa aconteceram em ambiente virtual – Google Meet e correio eletrônico, por conta das restrições da pandemia de covid-19<sup>30</sup>. A entrevista semiestruturada final aconteceu após o término das rodas de conversa de modo presencial, considerando os procedimentos de prevenção, como uso de máscara, álcool em gel e distanciamento mínimo dos demais presentes em sala.

As entrevistas inicial e final foram planejadas para acontecer em momentos distintos de geração de dados. Ou seja, houve a entrevista inicial (virtual) logo que entrei em campo e no intervalo de três meses aconteceram as rodas de conversa (virtual). Para fechamento propus a entrevista final na presença da pesquisadora e professores/as.

Segundo Gil (2011, p. 103) a geração de dados:

[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Adotei a entrevista semiestruturada por entender que a conversa incide de modo mais espontâneo, permitindo maior flexibilidade para aprofundar ou confirmar determinadas informações apresentadas pelo/a entrevistado/a e pesquisadora. Realizei a entrevista inicial (virtual) sob um roteiro de entrevista (Apêndice 4), na primeira quinzena de junho de 2022 – antes de ofertar as rodas de conversa. Em três entrevistas no modo online, houve a participação das crianças e/ou familiares adultos que se encontravam na residência, pois alguns se encontravam em casa naquele momento. Houve troca de cumprimentos e apresentação destes para a pesquisadora. Isso sinalizou que a escolha metodológica estava estabelecida seguindo o caminho previsto.

---

<sup>30</sup> Destaco então que os instrumentos de geração de dados foram realizados por ambiente virtual – se valendo de gravação em áudio, vídeo, e-mail e entrevistas semiestruturadas. As rodas de conversa e as entrevistas aconteceram em ambiente virtual (com exceção da entrevista final) por meio de áudio, vídeo ou correio eletrônico (e-mail) e contribuíram com o refinamento do trabalho.

A entrevista final seguiu um roteiro (Apêndice 5) pré-elaborado com questões pontuais para auxiliar na busca de contribuições e alargamento da problemática da pesquisa, após o término das rodas de conversa. Como estava agendada, a entrevista final ficou distribuída em determinados horários disponibilizados pelos/as professores/as. Dessa maneira, otimizava-se a escolha destes, pois nos sentíamos à vontade para que a gravação de áudio pudesse ser realizada. Algumas entrevistas aconteceram em sala de aula, caso estivesse vazia naquele momento, e/ou com estudantes que estavam trabalhando individualmente após a orientação do/a professor/a. Em sua grande maioria foi realizada na sala informatizada, em dias alternados, e compreendeu parte do turno matutino, vespertino e noturno. Assim, consegui me encontrar com 11<sup>31</sup> dos/as professores/as do Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio.

As entrevistas inicial/final e as rodas de conversa foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise. Durante os primeiros contatos para autorização da pesquisa junto à escola e durante a entrevista final, foram produzidos registros fotográficos no ambiente escolar e de *kiringue*.

Entrar naquele espaço e ser acolhida por todos/as me fortalecia, mas também sentia que minha responsabilidade aumentava em relação a possíveis resultados do estudo. Como eles/as já me conheciam, o sorriso e o carinho eram habituais. Certo dia, quando eu estava chegando, alguém do grupo comentou: “Lá vem a Ivanir com a sacola de livros”.

As rodas de conversa conforme um cronograma (Apêndice 6) aconteceram nos meses de junho, julho e agosto de 2022, logo após a primeira entrevista. Estas foram compostas pela presença dos/as professores/as indígenas da escola *Itaty*, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; do Ensino Médio; da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em anos iniciais. Os encontros das rodas de conversa totalizaram uma carga horária de 20 horas. Aconteceram cinco encontros semanais com 2h30min de participação em ambiente virtual (no momento da videochamada – Google Meet) e 10 horas com a sugestão de leitura de textos teóricos e ou literários, em horários de organização pessoal de cada professor/a.

Os cinco encontros em rodas de conversa foram suleados pelas temáticas:

---

<sup>31</sup> Na entrevista inicial foram 14 professores/as em modo virtual. Na entrevista inicial em modo presencial uma das professoras não conseguiu se organizar por estar cursando a licenciatura intercultural Indígena Sul da Mata Atlântica/UFSC. Os professores Ederson *Werá Mirim* e Diogo *Karai* encerraram seus contratos no segundo semestre, período em que foi realizada a entrevista final.

a) A literatura étnico-racial infantil e juvenil - Prof<sup>o</sup> Dr. Djalma B. Enes Filho e Prof<sup>a</sup> Dra. Eliane Debus; b) Constituir-se leitor da palavravmundo – Prof<sup>a</sup> Ma. Ivanir Maciel; c) literatura indígena brasileira contemporânea para a infância no contexto histórico do Brasil – Prof<sup>o</sup> Dr. Djalma B. Enes Filho; d) a biblioteca na escola e a constituição de leitores/as – Prof<sup>a</sup> Ma. Alcione Pauli; e) a mediação na leitura de literatura indígena e de temática indígena infantil e juvenil na constituição do/a leitor/a - Prof<sup>a</sup> Ma. Alcione Pauli.

Portanto, os cinco encontros das rodas de conversa foram conduzidos por temáticas que refletiram sobre a mediação da leitura de “literatura indígena” – escrita por autores/as indígenas – e “literatura de temática indígena” – escrita por autores/as não indígenas. A cada encontro houve um convidado especial para ministrar a conversa. O segundo encontro foi ministrado por mim. Nesse formato, consideramos que a totalidade mediada suleou a geração dos dados composta por entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e mediação literária do livro de literatura indígena.

A técnica de geração de dados se deu por meio de registros presenciais, em ambiente virtual, chat de conversas, e-mail, gravação de áudio no momento das entrevistas de videochamada e encontros informais. A ferramenta de levantamento destes possibilitou identificar saberes dos sujeitos num processo de categorização analítica por meio da totalidade mediada na geração de três Núcleos de Significação (Apêndice 7).

A escuta e transcrição das entrevistas foi potencialmente carregada de histórias de vida pessoal e profissional. Isso fez com que eu transbordasse de emoção pela riqueza de narrativas expressas em sua completude, sensibilidade e informações. Foi um aprendizado em sua totalidade mediada!

### **3.1.3 Mediação de leitura literária. Vivas!**

Provocada pela banca de qualificação, decidi realizar a entrevista final na escola presencialmente, assim poderia exercitar o processo de como é “indianizar, guaranizar” e conseqüentemente “ivanirzar” a tese. Foram três idas à escola em períodos que aconteciam entre o turno matutino, vespertino e noturno. Assim, encontrava com professores/as, direção e *kiringue*. Naqueles momentos fazia registros fotográficos e circulava pelos vários espaços do ambiente escolar. Levava um lanche

para compartilhar com todos/as, além de uma sacola com livros de literatura indígena e de literatura de temática indígena. Havia me disponibilizado a fazer leitura de livros literários para turmas em que os/as professores/as estivessem exercendo a docência naquele dia em que faria a entrevista. A acolhida ao convite proporcionou-me reflexões complementares sobre a leitura do livro literário. A experiência foi impactante, por isso a incluí como parte pulsante da totalidade mediada. Descrevo abaixo algumas delas.

Na entrevista final o modo presencial contribuiu para meu processo de “guaranizar-me”. Estabeleceram-se interações entre *kiringue* em sala de aula e fora dela, além de professores/as indígenas, equipe gestora e equipe de serviços gerais. Os encontros presenciais expressaram acolhimento de ambas as partes. Constituímos a totalidade e a parte num ir e vir infindo. Compreendi a profundidade de ser *mbya guarani*, ali naquela totalidade guarani. A geração de dados capturou um momento único expresso na boniteza do diário de campo. Por isso, este veio acrescido aqui no corpo da metodologia da pesquisa.

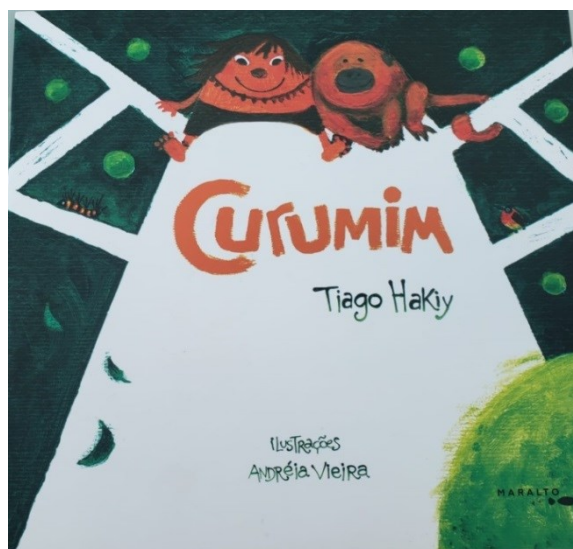
Portanto, para além das entrevistas e rodas de conversa acrescento a mediação<sup>32</sup> de leitura com o livro de literatura indígena, ocorrida junto aos estudantes, professores/as e *kiringue* da escola *Itaty*, durante os intervalos entre uma e outra entrevista presencial. É necessário considerar essa mediação de leitura, na leitura do livro literário como totalidade mediada também. Por isso, a totalidade mediada se deu via entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e a mediação leitora de livros de literatura indígena e de literatura de temática indígena no ambiente escolar.

Faz parte da cultura guarani o *kiringue* acompanhar sua mãe em praticamente todos os lugares. Na entrevista presencial destaco a participação de duas *kiringue* chamadas Luna Liz (3 meses) e Ayumi (1 ano) que acompanhavam suas mães professoras. Ao final da entrevista, pedi licença às mães para colocar a literatura indígena infantil nas mãos de suas filhas.

---

<sup>32</sup> Decidi inserir parte de meu diário de bordo que produzi durante os momentos de interação em encontros informais com a comunidade escolar *Itaty*. A entrevista final foi realizada presencialmente e possibilitou várias possibilidades de mediação com os livros de “literatura indígena” e de “literatura de temática indígena”. Ao registrar os momentos considerei que aquela mediação com os sujeitos de multitudes, se configurou como uma categoria analítica nominada por mim de “totalidade mediada”, pois eles/as e eu trocamos saberes outros.

**Figura 9** – *Curumim* de Tiago Hakiy – ilustrações Andréia Vieira



**Fonte:** Acervo da autora (2023).

Assim que coloquei a literatura *Curumim* de Tiago Hakiy (literatura indígena) nas mãos de Luna Liz, filha da professora Sirlei *Kerexu Mirim*, e Ayumi, filha da professora Dayanne *Takuá*, pude constatar a relação com o livro literário, com a leitura das imagens. Ao final exclamei para as mães: “Bebê indígena lê!”.

**Figura 10** – Oferta da literatura: *Curumim* (2020), à Luna Liz em companhia da mãe/professora Sirlei *Kerexu Mirim*, irmão e pai.



**Fonte:** Acervo da autora (2022).

**Figura 11** – Oferta da literatura: Curumim (2020), à Ayumi em companhia da mãe/professora Dayanne Takua



**Fonte:** Acervo da autora (2022).

Durante a entrevista inicial, Ayumi estava balbuciando próximo ao vídeo e sua mãe falou: *tenho uma pequena que está interagindo aqui* e, ao final, pedi que me apresentasse a ela (esse foi meu primeiro encontro com Ayumi). Na entrevista final Ayumi abriu o livro numa página que está representada a imagem de uma criança indígena e expressou encantamento porque se parece com ela.

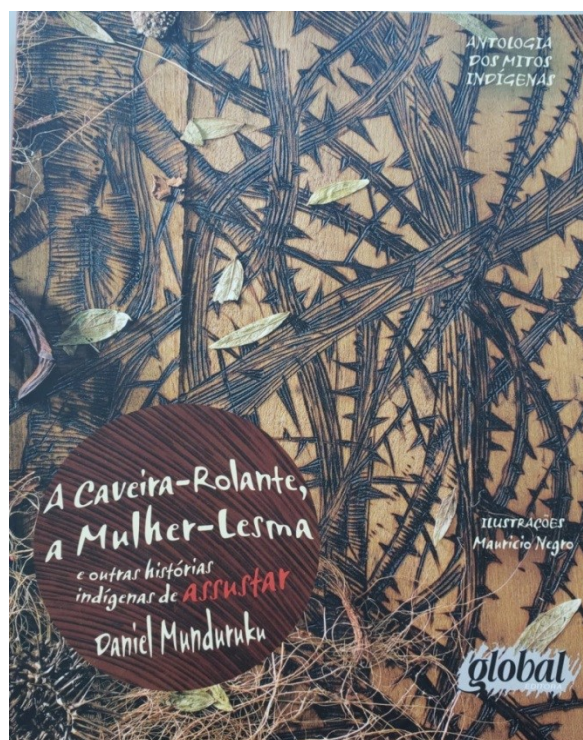
Considero importante acrescentar essa mediação com o livro literário à totalidade mediada se valendo do intervalo que antecedia ou encerrava uma e outra entrevista presencial com professores/as.

Ao entrar na sala das turmas do 3º e 4º ano da professora Bruna Kerexu, informei que tinha algumas histórias para ler e fui apresentando os livros que havia selecionado. O livro escolhido pelos estudantes para que eu fizesse a leitura foi: *A caveira-rolante, a Mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar*, de Daniel Munduruku (literatura indígena). O livro apresenta seis histórias do povo *Tukano, Ajuru, Marucap, Karajá e Tembé*, são narrativas sobre medos. Realizei a leitura da



história escolhida pelos/as estudantes: “A caveira-rolante” (uma história do povo *Tembé*). Formamos uma roda no chão e ficamos bem juntinhos.

**Figura 12** – Literatura escolhida pelos/as estudantes: A caveira-rolante



**Fonte:** Acervo da autora (2022).

Iniciei a leitura com entonação de voz adequada ao suspense. Em alguns momentos eles tomavam um susto expresso em gritos e ou se afastavam do centro da roda para retomar a respiração. Foi uma sensação irrepetível! A professora da sala e eu finalizamos lembrando que foram eles que escolheram uma história assustadora.

**Figura 13** – Apresentação das histórias para a escuta dos/as estudantes do 3º e 4º anos



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fiz a leitura dos livros *Poeminhas da terra*, de Márcia Leite (literatura de temática indígena), e *Curumimzisse*, de Tiago Haky (literatura indígena), nas turmas do 1º e 2º ano. Conversamos ao final da história a respeito de livros sobre os povos indígenas escritos por indígenas. Informei que havia um escritor e professor da escola *Itaty* chamado Adão Karai *Tataendy* Antunes, que publicou o livro *Palavras do Xeramõi*. Ao falar sobre os filhos e o neto do escritor – professores/as ali na escola – o estudante Bernardo acrescentou que ele era o avô de seu pai, o professor Kennedy *Karai*.

**Figura 14** – Leituras *Poeminhas da terra* e *Curumimzisse* – de Tiago Haky – 1º e 2º ano



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 15 – Leitura e escuta da literatura: *Curumim* (2020), de Thiago Hakiy



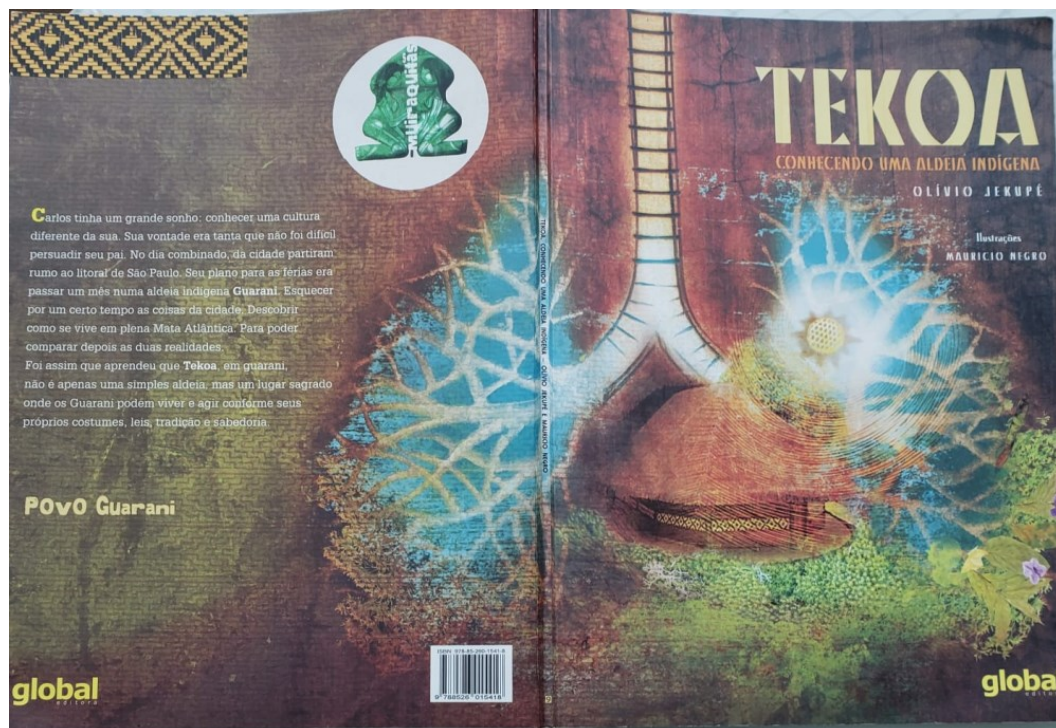
Fonte: Acervo da autora (2020).

Na turma do 7º ano li a história “O buraco da onça”, que compõe um capítulo do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, de Kaká Werá Jecupé, e destaquei o diferencial de uma literatura escrita por indígenas ao pensarmos sobre as personagens e os conhecimentos ancestrais inseridos na narrativa. Consegui me comunicar com a turma sem necessitar de intérprete.

Na turma do 6º ano apresentei e explorei a ilustração da capa do livro *Tekoa conhecendo uma aldeia indígena*, de Olívio Jekupé e ilustrado por Maurício Negro (não indígena e grande conhecedor da cultura dos povos ancestrais). Fui provocando os/as estudantes a descrever o que percebiam na ilustração da capa do livro, a qual indicava os elementos da vida e da cultura guarani. Importante destacar que o professor da turma Natan *Karai* traduzia do guarani para português o que eles comentavam e para o guarani o que eu propunha. Participaram ativamente, me corrigiram no momento de falar “*Tekoa*”, pois o correto seria destacar a sílaba tônica na letra “á”.



**Figura 16** – Leitura das ilustrações da capa da literatura: *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* (2011), de Olívio Jekupé, ilustrado por Maurício Negro



Fonte: Acervo da autora (2022).

A ilustração da capa apresenta a *Opy* e os elementos da natureza como a terra, o sol, a floresta. Também aparece a imagem figurada de uma espécie de pulmão humano. A composição permite uma (re)leitura que remete aos princípios da vida espiritual e terrena do povo guarani. Ao olhar no sentido da ordem escrita na capa, verificamos a casa de reza colocada na posição espacial no corpo humano em que o coração está situado. Porém pode-se “ler” que a *Opy* é uma espécie de coração da comunidade indígena sendo aquecida pelos raios do sol, importante fonte de energia para corpo/espírito, ou seja, a totalidade existencial guarani.

Os estudantes exploraram as ilustrações sem falar sobre o que eu havia (re)lido. Levantaram hipóteses e ficaram em dúvida em qual posição especificamente o coração humano ocupa na estrutura corporal humana. A ilustração sugere que *Opy* está no mesmo lugar da representação imagética de um coração humano, próximo aos pulmões. Não encerrei a reflexão, apenas disse que seria importante pesquisarem um pouco mais sobre o assunto. Porém, antes de me despedir perguntei se eu precisaria explicar a relação desse livro literário indígena com a cultura guarani. Responderam que conseguiram ler os conhecimentos guarani na ilustração da capa. Eu os informei que,

quando apresentava esse livro para as pessoas não indígenas, eu precisava mediar a leitura de imagens para estabelecerem a relação.

No momento da despedida da turma e do professor, senti uma flechada em meu coração como se fosse um raio de sol a me aquecer. Por um instante parei no caminho para me recompor e acolher aquele aprendizado para mantê-lo vivo na totalidade de minha memória.

### **3.1.4 Caminhos trilhados pelas análises**

Ao me valer de um método suleado pela perspectiva intercultural, considerando a educação escolar indígena intercultural, desenvolvi a categoria de análise totalidade mediada, por isso foi aplicada a entrevista compreensiva fundamentada pelos estudos de Zago (2003) e Ferreira (2014). Dessa maneira, o resultado da proposição suleada pela entrevista compreensiva em sua técnica de registro de dados via transcrição:

[...] pressupõe a obtenção de um discurso mais narrativo que informativo, resultado da intersubjetividade que se desenrola entre entrevistado e entrevistador. [...] postura criativa e de improvisação na condução da entrevista, que requer artes e manhas específicas. (FERREIRA, 2014, p. 979)

A lógica de um método qualitativo foi necessária, pois, conforme Zago (2003), há flexibilidade na interação entre entrevistador e entrevistado. Ou seja, o papel da pesquisadora ao realizar a entrevista com os sujeitos do estudo, revelou que o encontro entre ambos foi empático, denso e fecundo na (in)forma(ação). Entendemos que “[...] a entrevista expressa realidades sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa” (ZAGO, 2003, p. 301).

Na relação entre ambos, partiu-se do princípio de que o engajamento da pesquisadora suleado pela totalidade mediada foi pontual. Além dos princípios éticos, requereu a autorização para utilizar o nome indígena e o respectivo uso dos dados e imagens levantados. Essa postura manifestou “interesse pela sua pessoa e o seu discurso. Esse interesse é indissociável da capacidade de escuta do que é dito e de não julgamento”, conforme Zago (2003, p. 303). Por considerar a comunidade escolar indígena da EIEF *Itaty* acolhedora da pesquisa e disposta a contribuir, entende-se que “o

pesquisado compreende o objetivo do trabalho e tem confiança na pessoa, ele coopera, não se furtando a responder e argumentar sobre as questões da pesquisa”, ainda em Zago (2003, p. 303).

Para manter a fidedignidade dos dados levantados, estes foram transcritos para comporem os procedimentos de análise, que se utilizou de estratégias como a interlocução e reflexão teórica, a partir dos dados em torno da problemática do estudo. Na análise das entrevistas apresento a ideia de raça por se tratar dos indígenas, que vêm vivenciando o racismo ao longo de muitos anos. Aprofundarei a ideia de raça no capítulo quatro desta tese.

A opção pela entrevista semiestruturada e pelas rodas de conversa buscou a interlocução no desenrolar da narrativa e na análise da problemática investigada. A inspiração para a análise adveio dos Núcleos de Significação (NS), desenvolvidos por Aguiar e Ozella (2013). Inspiro-me em NS para destacar as unidades de sentido expressas pelos/as professores/as indígenas nas entrevistas e rodas de conversa.

A construção dos Núcleos de Significação implica a “[...] realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sócio-histórico, à luz da teoria. [...] procedimento adotado visa a avançarmos do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para o seu sentido [...]”. Os pré-indicadores se destacam em “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”, sendo que a escolha foi orientada pela problemática de pesquisa. Verifiquei se foram reiterativos, ou com “maior carga emocional ou ambivalências”. Esses conteúdos se apresentaram em grande número e compõem o quadro com as “possibilidades para a organização dos núcleos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 209; 309). Os indicadores foram elementares para me auxiliar na identificação dos conteúdos e articulação entre estes ao revelarem e materializarem a expressão dos sujeitos. Estes me conduziram para avançar em direção aos NS.

Para tanto, foi necessário selecionar os pré-indicadores e indicadores, o que necessitou de muita (re)leitura das transcrições, para então selecionar falas por contradições, similaridades e/ou justaposições. Ou seja, o processo de criação dos NS por ser construtivo/interpretativo, agregou uma concepção sensível e crítica da palavramundo, pois “[...] devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam

implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A partir da transcrição das entrevistas e das rodas de conversa com os/as professores/as que participaram da totalidade mediada, foi analisado o material gerado. Assim, constatei narrativas significativas após a colaboração dos professores e das professoras. Dessa forma, a análise da problemática foi investigada por meio da entrevista compreensiva e pela inspiração nos NS. As entrevistas e rodas de conversa significaram “instrumento para a apreensão de sentidos” (SILVA 2017, p. 387). Assim, as entrevistas semiestruturadas e as rodas de conversa propostas, comportaram uma análise cuja apreensão de sentidos se expõe qualitativa por considerar a perspectiva dialógica, intercultural.

Caminhei por/entre algumas fissuras que me permitissem conhecer ainda mais o caminho de *Peabiru*. Por isso, sigo em frente.

### **3.1.5 Na trilha do caminho de *Peabiru*: pesquisadora, comunidade de professores e professoras da EIEB *Itaty***

Foram professores/as indígenas do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, do Ensino Médio e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em anos iniciais que me conduziram por sua histórica trilha de vida, conhecimentos e práticas pedagógicas na EIEB *Itaty*. Na entrevista inicial foram 14 professores/as, dos/as quais três participaram somente da primeira entrevista. Da entrevista final participaram 11 professores, dos quais dois encerraram o contrato de trabalho na SED/SC e uma professora não conseguiu agenda, pois estava cursando Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC.

Apresento a seguir os/as professores/as que proporcionaram uma interlocução profícua em momentos distintos desta tese:

**Bruna Kerexu** revelou na entrevista inicial que é grande leitora de gibis e participou ativamente das rodas de conversa. É graduada em Pedagogia/UNIVALI e foi aprovada para cursar Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFSC em 2023. Tem 25 anos e atua com turmas de primeiro ao quarto ano, tem cinco anos de experiência na docência, todos na EIEB *Itaty*.

**Cleiton Xondaro** expressou que sempre deixava bem claro aos estudantes que é muito importante se apropriarem de saberes, pois sem isso ficaria bem difícil conseguir conquistar as demandas do povo guarani. Tem Ensino Médio completo e 31 anos de idade. Atua como professor da turma do nono ano e possui experiência de dois anos de docência na EIEB *Itaty*.

**Dayanne Takuá** é mãe da pequena Ayumi, que, ao ter contato com a literatura indígena pela primeira vez, encantou a mim e sua mãe, conforme **Figura 11**. Informou que sua irmã a professora Jussara *Jaxuká* a convidou para ser professora na escola e isso a fez aprofundar os estudos em Pedagogia, pois queria saber como dar aula, como educar e alfabetizar uma criança. Complementou dizendo que já havia aprendido muita coisa. Graduou-se em Pedagogia/UNIVALI e tem 26 anos. Atua como professora de Educação Física e Arte no sétimo ano e de Geografia Agrária no Ensino Médio. Possui experiência de quatro anos como docente na EIEB *Itaty*.

**Diogo Karai** expressou que sua função de educador é “ensinar os mais novos a ter uma consciência crítica sobre a sociedade” (entrevista inicial, 2022), com isso me revelou a perspectiva intercultural em educação. É graduando em Letras/Inglês. Ministrou as unidades curriculares Filosofia, Biologia e Língua Guarani no Ensino Médio. Tem 22 anos e foi o seu primeiro ano de experiência na docência.

**Ederson Werá Mirim** revelou durante a entrevista inicial que estava fazendo algumas tentativas para criar um livro com os/as estudantes. É graduado em Pedagogia/UNIVALI. Ministrou as unidades curriculares em Língua Portuguesa, História, Química e Arte no Ensino Médio. Possui um ano e seis meses de experiência na docência e tem 23 anos de idade.

**Elizandro Karai** é filho do Sr. Adão e, por admirá-lo muito como militante pelo direito a uma escola diferenciada e demais direitos indígenas, decidiu ser professor também. Graduou-se em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC em 2013. Tem trinta e três anos. Atua em turmas do quinto ano e no Ensino Médio ministra



as unidades curriculares de Física, Química, História; Inglês; Biologia e Sociologia. Possui experiência de nove anos na docência, seis dos quais na EIEB *Itaty*.

**Eliziane Jerá** também é filha do Sr. Adão e relatou na entrevista inicial que sempre ganhava livros de presente de seu pai. Ganhou também um diário para escrever sua história e quando ficasse mais velha poderia ler seu diário, segundo ele. Revelou que seu filho se alfabetizou antes de entrar na escola com os gibis que tinha em casa. É graduanda em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Tem 25 anos de idade. Atua com turmas do quinto ano do Ensino Fundamental. Possui experiência de quatro anos como docente na EIEB *Itaty*.

**João Batista Verá Mimbi** tem aproximadamente 50 anos, é graduado em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC, em 2013. Atua com turmas de primeiro e segundo ano (atualmente está em processo de reabilitação), possui experiência na docência de 21 anos na EIEB *Itaty*. Tem um trabalho publicado no livro que traz temáticas desenvolvidas nas comunidades indígenas chamado “Ações e Saberes Indígenas Escolares (ASIE) Guarani”, produzido na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica sob o tema: “Etnoterritorialidade e a homologação da terra indígena Morro dos Cavalos”. A obra reflete sobre a homologação do TI, além de consagrar os saberes indígenas guarani.

**Juçara Jaxuká** socializou durante a primeira roda de conversa que estava utilizando uma camiseta com a estampa em grafismo representando o “Caminho de Peabiru”, criada por ela e seus alunos do sétimo ano. Fiquei impressionada com tamanha beleza daquela ilustração e solicitei a ela que estampasse sua arte em uma sacola Ecobag. Assim, eu remeteria a tese dentro da Ecobag à banca avaliadora. O trabalho foi devidamente orçado, proporcionando retorno financeiro a ela. Juçara *Jaxuká* é graduada em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Unidade Curricular em Ciências Humanas/ UFSC, concluído em 2019. Atua como professora de Português, Matemática e Geografia no sétimo ano, e no Ensino Médio com a unidade curricular Arte. Possui experiência de nove anos na docência na EIEB *Itaty* e tem 37 anos de idade.

**Kennedy Karáí** é neto do Sr. Adão e filho de Eunice Kerexu, uma importante representante política de Santa Catarina no cargo de Secretária de Direitos Ambientais e Territoriais Indígenas do Ministério dos Povos Indígenas do Brasil, em Brasília. Ele é um dos tradutores do resumo dessa tese em guarani. É graduado em Pedagogia/UNIVALI e tem 26 anos. Atua com a Alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos, assumiu a função de Orientador Pedagógico. Possui oito anos de experiência docente na EIEB *Itaty*. Em 2023 foi aprovado para cursar o Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação/UFSC.

**Marcelo Werá Mirim**, na entrevista inicial expõe parte de sua prática docente em que diferencia o conhecimento indígena do não indígena, além de reconhecer a importância de estudar. Tem 29 anos, cursou Gestão Ambiental/UFPR até o quinto semestre. Atuou inicialmente com Alfabetização em Guarani nas turmas do Ensino Fundamental e depois com Geografia Cultural Guarani, História/Cultura Guarani, Língua/Língua Guarani e Matemática. Em 2023 assumiu turmas do Ensino Médio e trabalha com Matemática, Filosofia e Geografia. Possui experiência na docência de oito anos no Ensino Fundamental, todos na EIEB *Itaty*.

**Natan Karáí**, durante o desenvolvimento desta tese, ministrou a “Oficina de Língua e Cultura Guarani” em dois encontros organizados por ele e realizados em ambiente virtual. Isso me inspirou a participar e aprender mais sobre a língua. Ele também é um dos tradutores do resumo dessa tese em guarani. É graduado em Pedagogia/UNIVALI, tem 25 anos e atua como professor na turma do sexto ano; no Ensino Médio com a Língua Guarani e Educação Física. É docente há três anos na EIEB *Itaty*.

**Samuel Karáí** no momento da entrevista inicial estava prestes a defender sua dissertação e expressou alegria ao aprofundar o estudo em histórias em quadrinhos, durante todo o período da geração de dados para esse estudo. Ele é graduado em Gestão Ambiental, concluiu o Mestrado e iniciou o Doutorado no Programa de Pós-Graduação Estudos da Tradução. O título de sua dissertação é: “Histórias de *Ojepotá*: traduções de memória viva *Mbya* Guarani em desenhos”. Em sua trajetória docente atuou como professor em turmas de Alfabetização na Língua Guarani. Possui nove anos de experiência na docência, seis dos quais na EIEB *Itaty*. Além de atuar como professor

também esteve na função de coordenador pedagógico na escola. Samuel *Karai* tem 33 anos e mudou-se para o município de Biguaçu em 2023.

**Sirlei Kerexu Mirim** tem dois filhos que me apresentou durante a entrevista final. Nesse encontro, apresentei um livro de literatura indígena para sua *kiringue* Luna Liz, que se revelou uma leitora ao manusear o livro literário no colo de mãe. Sirlei Kerexu Mirim é graduanda em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Atua como professora de Arte e Educação Física na EIEB *Itaty*. Possui três anos de docência na EIEB *Itaty*.

As contribuições dos/as professores/as foram essenciais para refletir sobre a EEI diferenciada permeada pela perspectiva intercultural. A seguir apresento a análise de trabalhos que contribuíram para o conhecimento prévio, a fim de sulear com mais clareza o desenvolvimento deste estudo. As palavras de busca utilizadas para fazer o levantamento foram “literatura indígena brasileira contemporânea” e “literatura indígena para a infância”.

### 3.2 ESTADO DO CONHECIMENTO<sup>33</sup> EM “LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA” E “LITERATURA INDÍGENA INFANTIL”

Apesar de o início das publicações da literatura indígena brasileira se destacar na década de 1980, a visibilidade desta se deu apenas na década de 1990, após a abertura do mercado editorial brasileiro para esse tipo de literatura. Alguns escritores indígenas perceberam que havia a possibilidade de contar suas histórias para registrar a de seus povos, levando-as ao conhecimento dos não indígenas. Consequentemente, passaram a escrever e sugerir textos para editoras e instituições de apoio à causa indígena. Contudo, no início das publicações, a maioria dos textos ficou invisível, por não atender aos objetivos e perspectivas de demanda comercial. Ainda assim, trouxeram benefícios, conscientização em relação à visão distorcida sobre os povos originários, a qual fomenta o racismo.

É preciso considerar que o indígena, assim como o afro-brasileiro, sofre as consequências do racismo no território brasileiro, embora saibamos que ainda não há

---

<sup>33</sup> Destaco que a interlocução neste subcapítulo será no plural, pois foi feito a quatro mãos com meu colega de Doutorado Djalma Barboza Enes Filho.

muitos estudos que tratem desse tema. No artigo “Racismo contra indígenas: reconhecer é combater”, Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto (2017) aponta diferentes entendimentos sobre o racismo<sup>34</sup> vivenciado por indígenas, a partir de depoimentos coletados em grande parte na cidade de Santarém (PA). São destaques os depoimentos de estudantes da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) que, ao identificar, reconhecer e denunciar o racismo que os afeta, fazem com que aquele espaço acadêmico seja transformado em “um lugar de pensamento e ação decolonial” (PEIXOTO, 2017, p. 27). Nesse sentido, a produção e a divulgação da literatura de autoria indígena podem contribuir para a superação dessa visão distorcida.

Realizamos o levantamento<sup>35</sup> de pesquisas sobre a “literatura indígena brasileira contemporânea” e a “literatura indígena para a infância”<sup>36</sup>. Desse modo, objetivou-se descrever aqui nesta sessão as pesquisas acadêmicas que estudam a produção literária de autoria indígena contemporânea, além de explicitarmos a situação atual sobre a literatura indígena para a infância, as quais dialogam com o nosso estudo. Para a realização deste, definiu-se o período de 1999 até 2018 e, no Catálogo de Teses e Dissertações sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), porque é um portal que contém tais pesquisas brasileiras. Mesmo assim, verificamos também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e constatamos que as pesquisas disponíveis selecionadas já estavam contempladas no catálogo da CAPES. Para tanto, os termos de busca foram “literatura indígena brasileira contemporânea” e “literatura indígena infantil”.

Em relação ao termo “Literatura indígena brasileira contemporânea”, foram encontradas 6 teses de doutorado e 21 dissertações de mestrado que têm alguma relação, mesmo que mínima, com a temática deste estudo. Utilizando o termo “literatura indígena infantil”, encontramos duas teses e sete dissertações que tinham relação direta com o tema desta pesquisa. Nesse sentido, após pesquisa ao referido banco de dados, constatou-se que existem poucos trabalhos que tratam especificamente da temática da literatura indígena brasileira contemporânea para a infância.

---

<sup>34</sup> Esta temática será aprofundada no capítulo quatro.

<sup>35</sup> O estado do conhecimento foi realizado inicialmente em parceria com o colega de doutorado Djalma Barbosa Enes Filho por aproximação da temática de tese.

<sup>36</sup> Importante destacar que nesse estado do conhecimento verificamos a “literatura indígena brasileira contemporânea” e “literatura indígena para a infância”.

Apresenta-se a seguir uma descrição e reflexão sobre os trabalhos selecionados referentes ao período de 1999 a 2018, pois não foram encontrados trabalhos anteriores a esse recorte temporal. As pesquisas que interessam ao estudo são as relacionadas à literatura indígena brasileira contemporânea para a infância, uma vez que a nossa proposta de investigação aborda tal temática. Nesse sentido, destacamos algumas investigações realizadas nesse período dos últimos 20 anos.

### 3.2.1 Categorização de pesquisas selecionadas

Embora nenhum objeto de pesquisa dos trabalhos encontrados tenha relação direta com a investigação que nos propomos realizar, selecionamos e apresentamos os mais relevantes para nossa análise por se tratar da literatura indígena brasileira contemporânea e literatura indígena para a infância, os quais se aproximam da temática de estudo, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 2** – Pesquisas e categorias de análise (1999-2018)

<b>Termos de busca</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>	<b>Categorias de análise</b>
Literatura indígena brasileira contemporânea	Almeida (1999), Graúna (2003), Thiél (2006), Lima (2016)	1.Criação literária, resistência e mercado editorial.
	Navarro (2014), Barros (2014), Lisboa (2015), Lemos (2017)	2.Ancstralidade, cultura indígena e organização dos escritores.
Literatura indígena infantil	Monteiro (2014), Martins (2013), Santos (2014), Folle (2017)	3.Literatura infantil de autoria indígena.
	Souza (2015), Nisco (2018), Silva (2014) e Rabelo (2012)	4.Práticas escolares e a constituição de leitores/as literários/as no Ensino Fundamental

**Fonte:** Pesquisadores (2019).

Entre as pesquisas encontradas, elencamos quatro perspectivas de estudos para nossa apreciação – as duas primeiras estão dentro dos termos de busca “literatura

indígena brasileira contemporânea” e as duas últimas contemplam o termo de busca “literatura indígena infantil”. A seguir apresentaremos nossa análise a partir das categorias de análise justificando a escolha e contribuição da pesquisa para a reflexão e elaboração sobre a temática de estudo.

### 3.2.2 Criação literária, resistência e mercado editorial

Nessa perspectiva, um trabalho de grande destaque é o de Maria Inês de Almeida, *Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil* (1999). Esta é considerada a primeira tese de doutorado relacionada à atual literatura de autoria indígena no Brasil, que apresenta informações sobre a literatura oral de várias comunidades indígenas brasileiras e esboça a trajetória das histórias contadas pelos indígenas, até se tornarem histórias escritas. Há também na tese relatos sobre a experiência de trabalhar com representantes dos Pataxó, Krenak, Maxakali e Xacriabá, na produção de material de leitura para suas escolas e na pesquisa e escrita de suas tradições culturais, bem como na edição e publicação dos textos produzidos.

Outro trabalho bastante significativo é o da pesquisadora e professora universitária de origem indígena Maria das Graças Ferreira, escritora indígena conhecida por Graça Graúna, *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil* (2003). Nesse trabalho de tese, publicado em formato de livro em 2012, a autora estuda um conjunto de obras de autores da literatura indígena brasileira contemporânea, principalmente Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Yaguarê Yamã, Olívio Jekupé e Renê Kithãulu, propondo uma leitura das diferenças e fazendo um confronto entre a atual produção literária de autoria indígena brasileira e a produção não indígena do Brasil, discutindo a relação entre elas. Ela analisa os conceitos de identidade, deslocamento, alteridade, e define a literatura indígena contemporânea nesses termos.

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones. (GRAÚNA, 2013, p. 15)

Em seu trabalho, a pesquisadora constata que a literatura indígena brasileira continua sendo negada, assim como os próprios povos indígenas, apesar das resistências

empreendidas ao longo da história. Para a escritora “[...] a expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto-história, as nossas raízes” (GRAÚNA, 2013, p. 47). Ela faz também uma revisão concisa da influência e da representação do indígena na literatura brasileira considerada canônica e na literatura indígena contemporânea. Segundo Graúna (2013, p. 46) “[...] o estudo da representação do negro e do índio na literatura requer uma abordagem específica”.

A autora discutiu a configuração de textualidades indígenas e a construção da identidade indígena pelo próprio indígena, bem como fez considerações sobre a escrita indígena como um instrumento de resistência cultural e de autodenominação, além de investigar a construção identitária em obras de escritores indígenas brasileiros contemporâneos.

A tese *Pele silenciosa, pele sonora: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura*, de Janice Cristine Thiél, defendida em 2006, é muito importante para a temática da literatura indígena. O objetivo dessa tese de doutoramento foi investigar a construção da identidade indígena pela perspectiva ocidental e pela perspectiva indígena, nas literaturas brasileira e norte-americana. A pesquisa estudou textos produzidos no Brasil e nos Estados Unidos por escritores vinculados à tradição literária ocidental, do período colonial ao século XX, e pelos indígenas. Esse trabalho foi publicado em forma de livro em 2012 e é uma importante referência para estudos na área da literatura indígena brasileira contemporânea.

Outro estudo relevante é o de Selvia Carneiro de Lima, *Escritores indígenas e produção literária no Brasil: sujeitos em movimento* (2016), tese que investiga o movimento dos escritores indígenas, com destaque para os escritores Daniel Munduruku e Eliane Potiguara, em um contexto de protagonismo e resistência indígena. A investigação procurou compreender como e se a atuação por meio da produção literária no cenário nacional e internacional tem reverberado em conquistas políticas para as lutas dos povos que representam, analisando o conteúdo social e político da narrativa dos escritores citados.

Compreender como a literatura feita por escritores indígenas, embora com códigos linguísticos do cânone hegemônico do ocidente, pode construir perspectivas de afirmação identitária para os povos indígenas, é o questionamento basilar desse trabalho. Nessa perspectiva, a pesquisa aborda a força da oralidade que, durante longo

tempo, marcou a maneira como as culturas indígenas no Brasil eram transmitidas de geração a geração, evidenciando que a oralidade ganhou, por meio da escritura, uma nova forma de registro dos conhecimentos indígenas.

Segundo a autora, o resultado da pesquisa evidencia que o registro escrito das diferentes visões de mundo e das mais diversas línguas indígenas faladas no território brasileiro tem se revelado um modo de autoafirmação étnica, de denúncia, de registro e divulgação das culturas indígenas.

**Quadro 3** - Criação literária, resistência e mercado editorial

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
<i>Ensaaios sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil</i> (Tese)	1999	Maria Inês de Almeida	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<i>Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil</i> (Tese)	2003	Maria das Graças Ferreira (Graça Graúna)	Universidade Federal de Pernambuco
<i>Pele silenciosa, pele sonora: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura</i> (Tese)	2006	Janice Cristine Thiél	Universidade Federal do Paraná
<i>Escritores indígenas e produção literária no Brasil: sujeitos em movimento</i> (Tese)	2016	Selvia Carneiro de Lima	Universidade Federal de Goiás

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES).

Destacamos as pesquisas de Almeida (1999), Graúna (2003), Lima (2016) e Thiél (2006), por serem precursoras da discussão na esfera acadêmica e no comportamento do mercado editorial sobre a origem da produção de literatura indígena enquanto resistência cultural, política e histórica dos povos indígenas na (re)construção



da identidade destes, com as marcas da oralidade em publicações de suas narrativas, além do interesse mais estreito para a comercialização das obras.

Ainda existe um grande caminho a ser percorrido, pois é preciso abraçar a enorme responsabilidade pela luta e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, para que não haja uma generalização que contribuirá ainda mais para a criação de superficialidade e, conseqüentemente, estereótipos. Ao ler livros de literatura indígena, o/a leitor/a “problematiza conceitos, desconstrói estereótipos, promove a reflexão sobre a presença dos índios na história e sobre a forma como a palavra e sua tradição narrativa/poética são apresentadas em sua especificidade” (THIÉL, 2012, p. 12).

Portanto, a comercialização de literatura indígena em sua grande maioria apresenta um sentido de resistência e de sobrevivência, a qual assegura ao indígena o direito à palavra oral ou escrita, possibilitando a denúncia do neocolonialismo e da opressão linguística e cultural.

### **3.2.3 Ancestralidade, cultura indígena e organização dos escritores**

Vale destacar nessa perspectiva a tese de Marco Aurélio Navarro, intitulada *Daniel Munduruku: o índio-autor na Aldeia Global* (2014). O trabalho apresentou Munduruku como um autor de identidade pós-moderna, cuja obra mescla variados gêneros discursivos, o que a torna literariamente híbrida. Para chegar a tal conclusão, o pesquisador reuniu e analisou narrativas do autor que tratam de temas recorrentes em sua obra, como a memória ancestral (os mitos e as lendas), a memória pessoal, a religiosidade indígena e algumas obras que mostram sua postura crítica diante dos tempos pós-modernos.

A dissertação de mestrado em Letras *O desejo de navegar e as âncoras na tradição: memória e identidade de Daniel Munduruku*, (2014), de autoria de Ivanilde de Lima Barros, se destaca, tendo em vista que trabalhou também com algumas obras do maior escritor indígena brasileiro, com o objetivo de analisar como acontece a ressignificação da memória nas obras *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* e *Você lembra, pai?*, de Daniel Munduruku, buscando compreender em que medida intervêm nas representações das identidades que buscam referendar-se na tradição e na ancestralidade.

*O escritor Jekupé e a literatura nativa* (2015), dissertação de mestrado de Paulo Victor Albertoni Lisboa, apresentou uma interpretação da produção literária do escritor guarani Olívio Jekupé. Atualmente esse escritor tem mais de 22 obras publicadas e sua atividade literária, que inicialmente dependia de seus próprios meios de publicação, teve significativa mudança com a inserção da literatura indígena contemporânea na categoria editorial de "literatura infantojuvenil", ocasionada pela criação do Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas (NEARIN), em parceria com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

O pesquisador identificou algumas das dimensões nas quais a oralidade e o letramento, a letra e a voz encontram-se inscritas nas narrativas de Jekupé, nos seus temas, personagens, forma e composição discursiva, demonstrando que sua literatura expressa hibridismo em várias dessas dimensões.

Outra investigação é de Roma Gonçalves Lemos, intitulada *Por uma Pedagogia Decolonial: Escritores Indígenas e Literatura Indígena Contemporânea na Educação* (2017), dissertação de mestrado. Esse trabalho apresenta parte do processo de construção da literatura indígena contemporânea, a partir do movimento protagonizado pelos escritores indígenas, organizados no NEARIN e sua relação com a educação para as relações étnico-raciais.

**Quadro 4** – Ancestralidade, cultura indígena e organização dos escritores

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
<i>Daniel Munduruku: o índio- autor na Aldeia Global</i> (Tese)	2014	Marco Aurélio Navarro	Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP
<i>O desejo de navegar e as âncoras na tradição: memória e identidade de Daniel Munduruku</i> (Dissertação)	2014	Ivanilde de Lima Barros	Universidade Federal de Roraima

<i>O escritor Jekupé e a literatura nativa</i> (Dissertação)	2015	Paulo Victor Albertoni Lisboa	Universidade Estadual de Campinas
<i>Por uma pedagogia decolonial: escritores indígenas e literatura indígena contemporânea na educação</i> (Dissertação)	2017	Roma Gonçalves Lemos	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES).

Navarro (2014), Barros (2014), Lisboa (2015) e Lemos (2017) foram agrupados nessa perspectiva porque contribuem com a reflexão da literatura indígena, com destaque para o trabalho e organização dos movimentos indígenas e dos escritores indígenas nos anos de 1970, quando das mobilizações pelos direitos indígenas expressos na Constituição Federal de 1988, em especial dos autores indígenas Daniel Munduruku, Yaguarê Yamã e Olívio Jekupé, entre outros autores indígenas que escrevem literatura indígena para a infância.

Em defesa de uma literatura que mostre aos leitores a riqueza e a sabedoria da cultura indígena no Brasil, também é possível (re)afirmar nessas publicações indígenas uma escrita de resistência e de maior visibilidade às minorias étnicas no âmbito nacional (NAVARRO, 2014). O escritor Munduruku é representante de uma produção que contribui para a preservação da ancestralidade indígena que vem conquistando espaço e sendo cada vez mais publicado no Brasil, abrindo um novo leque para culturas pouco representadas nas obras de ficção sob o ponto de vista do próprio indígena (BARROS, 2014). Em Lemos (2017) é possível refletir sobre a possibilidade de encontrar na literatura de autoria indígena, na interação com seus autores e suas formas de produção de conhecimento, perspectivas e propostas de trabalho no caminho da construção de um pensamento outro, intercultural, crítico e decolonial de educadores e educandos.

No estudo de Lisboa (2015) constatamos que nas publicações de Olívio Jekupé a literatura infanto-juvenil, a oralidade e o letramento, a letra e a voz encontram-se inscritas nas narrativas, além de uma apresentação do papel importante que o NEARIN, em parceria com a FNLIJ, exerce nas publicações da literatura indígena para a infância. As principais estratégias políticas do grupo de autores que fazem parte do NEARIN é a

de que a criança, ao entrar em realidades diferentes por meio de textos literários, vai dando sentido a sua existência e compreendendo a realidade de outra maneira.

### 3.2.4 Literatura infantil de autoria indígena

Merece destaque nessa perspectiva da literatura infantil de autoria indígena a tese de doutorado *AMU ITÁ TETAMA: literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção da imagem histórica e da autoimagem dos povos indígenas do Brasil* (2014), de autoria de Melissa Carvalho Gomes Monteiro. Seu trabalho trata do sujeito político “indígenas em contexto urbano” do Brasil atual, por meio de uma de suas mais significativas estratégias de resistência social e de defesa de identidade cultural, a literatura infantil de autoria indígena. A pesquisadora defende que a questão indígena brasileira na atualidade extrapola o tema da demarcação de terras, constituindo-se em um campo pluricultural de resistência sociopolítica. O objetivo do seu estudo é interpretar a literatura infantil de autoria indígena contemporânea, enquanto instrumento central de disseminação de um projeto político que visa à ressignificação, (re)construção e afirmação da identidade cultural dos povos indígenas no Brasil.

Para tanto, apresentou 15 obras de autores indígenas brasileiros que têm sua produção voltada para o público infantil nos últimos dez anos e defendeu a literatura como direito e garantia de humanidade. Devido ao reconhecimento pelo mercado editorial da literatura indígena brasileira, ou em pesquisas no campo acadêmico constata-se que há “um fenômeno relativamente novo que se inscreve no contexto da globalização, no qual os movimentos sociais de corte identitário vem ganhando cada vez mais força e importância política” (MONTEIRO, 2014, p. 95).

A dissertação de mestrado de Andrea Castelaci Martins, *Olhar indígena e olhar indigenista para a literatura infantil brasileira: representações da temática indígena por Ciça Fittipaldi e Daniel Munduruku* (2013), analisa, sob uma perspectiva comparatista, as obras *Kabá Darebu* e *As Peripécias do Jabuti*, de Daniel Munduruku, e *Pequena história de gente e de bicho*, de Ciça Fittipaldi, tendo em vista as especificidades culturais de cada autor e a maneira como elas se refletem em suas produções, bem como destaca características de seus projetos ideológicos e estéticos.

O trabalho leva em conta os preceitos dos estudos comparados para analisar os diálogos estabelecidos entre os dois escritores com outras áreas de conhecimento, como

antropologia, artes plásticas e educação, considerando a formação acadêmica de ambos e sua atuação profissional. Além disso, o trabalho também aborda a Lei 11.645/08, que institui no ensino as contribuições culturais e sociais dos povos africanos e indígenas nas escolas brasileiras, e a possibilidade de reflexo da lei na produção literária de temática indígena desses autores.

Vale destacar o trabalho de Waniamara de Jesus dos Santos *Daniel Munduruku: contador de histórias, guardião de memórias, construtor de identidades*, dissertação de mestrado defendida em 2014. O estudo reflete sobre a construção identitária do escritor Daniel Munduruku em cinco de suas obras memorialistas, identificando sua proposta de renascer como um tradicional contador de histórias (e guardião da sabedoria e dos conhecimentos indígenas), para reconstituir em suas memórias (e dos povos indígenas) o “índio real”, desvelando e modificando a percepção da sociedade brasileira, não indígena, quanto ao universo nativo brasileiro pela palavra escrita.

Segundo ela, Daniel Munduruku consagra um caminho próprio da escrita literária, inscrito num espaço composto a partir da identificação da alteridade, pelo retorno à tradição e à sacralidade ancestral em que a memória cultural e a tradição são constitutivas de um povo para a reconstrução dessas identidades individuais e coletivas.

Outro estudo bem recente sobre a obra de Daniel Munduruku é o de Adriana Folle chamada *Histórias que nos contam: o imaginário indígena em narrativas de Daniel Munduruku* (2017), dissertação de mestrado em Letras. O trabalho aborda formas de representação do indígena e da sua cultura por meio da análise de narrativas produzidas por um autor indígena. A pesquisadora analisou textos narrativos do escritor Daniel Munduruku e mapeou narrativas escritas pelo autor a fim de identificar os traços composicionais de seus textos e o imaginário do indígena sobre sua cultura. A pesquisadora constatou que a narrativa de Daniel Munduruku, em termos estéticos, aproxima-se de uma narrativa dialógica e com marcas de oralidade e, em termos temáticos, acentua o modo de ser indígena, buscando assegurar a forma de construção de saberes da comunidade indígena.

Quadro 5 – Literatura infantil de autoria indígena

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
<i>AMU ITÁ TETAMA: Literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção da imagem histórica e da autoimagem dos povos indígenas do Brasil</i> (Tese)	2014	Melissa Carvalho Gomes Monteiro	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<i>Olhar indígena e olhar indigenista para a literatura infantil brasileira: representações da temática indígena por Ciça Fittipaldi e Daniel Munduruku</i> (Dissertação)	2013	Andrea Castelaci Martins	Universidade de São Paulo
<i>Daniel Munduruku: contador de histórias, guardião de memórias, construtor de identidades</i> (Dissertação)	2014	Waniamara De Jesus Dos Santos	Universidade Federal de Ouro Preto
<i>Histórias que nos contam: o imaginário indígena em narrativas de Daniel Munduruku</i> (Dissertação)	2017	Adriana Folle	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES).

Monteiro (2014) expõe as estratégias de resistência social e de defesa de identidade cultural, na literatura infantil de autoria indígena. Vale acrescentar que Martins (2013) considera o contexto social e político na produção literária, bem como a importância da Lei 11.645/2008 na repercussão na indústria do livro, pois, após a promulgação desta, houve um aumento expressivo de criação literária indígena e de temática indígena, dedicada principalmente à infância. Santos (2014) e Folle (2017)

destacam em suas pesquisas, além da luta pela construção identitária indígena, aspectos como transculturalidade, defesa pelos direitos, posicionamentos políticos, preservação cultural e a literatura como linguagem da arte.

Assim, de acordo com Folle (2017), há estética por transformar em matéria artística temas do mundo indígena, há política na escrita por contribuir para que a cultura dos ancestrais indígenas não seja esquecida, mas tenha possibilidade real de ser resguardada e conhecida por gerações futuras.

### **3.2.5 Práticas escolares e a constituição de leitores/as literários no ensino fundamental**

Um trabalho na perspectiva constituição de leitores/as de literatura é o de Lorena Faria de Souza, *Literaturas negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II* (2015). É uma dissertação de mestrado que apresenta um estudo investigativo sobre a questão da identidade leitora de estudantes do Ensino Fundamental II, por meio da aplicação de uma proposta de letramento literário envolvendo as literaturas negra e indígena, realizada com alunos do 7º ano da Escola Estadual Segismundo Pereira, em Uberlândia (MG).

O estudo investigou como as temáticas pertinentes às leis 10.639/03 e 11.645/08 vinham sendo trabalhadas nas aulas de literatura da escola analisada, a fim de proporcionar aos estudantes o conhecimento das identidades e alteridades que constituem os povos negro e indígena, por meio de experiências de leitura literária, capazes de intervir na ressignificação da própria identidade dos alunos envolvidos na pesquisa.

Outro trabalho é o de Flavia de Paula Graciano Nisco, de 2018, *Letramento literário: uma proposta de ensino de literatura indígena*. Uma dissertação de mestrado que tem por objetivo sugerir estratégias de ensino e ações que visem ao letramento literário dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras com foco na literatura indígena. Um trabalho que tem como norte as leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, estaduais e particulares.

Outro estudo é de Vera Lúcia da Silva, *Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado – BA*, de 2014, dissertação de mestrado que reflete sobre as práticas de leitura da Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê no Prado – BA. Ao se tratar de um povo em processo recente de retomada etno-territorial em intenso e obrigatório contato com a sociedade do entorno, surgiram reflexões na perspectiva da interculturalidade e diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas permeados por momentos nem sempre pacíficos.

A dissertação de mestrado de Jairzinho Rabelo, *Leitura em comunidades indígenas: a identidade e a leitura na Comunidade Boca da Mata*, de 2012, analisou a construção de sentidos dos Mediadores de Leitura da Expedição Vaga Lume na Comunidade Boca da Mata, a partir de práticas discursivas. Para o pesquisador, a leitura é um dos laços que unem a comunidade e a escola e contribuem no fomento à visualização dos aspectos culturais dos povos indígenas.

**Quadro 6** – Práticas escolares e a constituição de leitores/as literários/as no Ensino Fundamental

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
<i>Literaturas negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II</i> (Dissertação)	2015	Loirena Faria de Souza	Universidade Federal de Uberlândia
<i>Letramento literário: uma proposta de ensino de literatura indígena</i> (Dissertação)	2018	Flavia de Paula Graciano Nisco	Universidade Estadual do Norte do Paraná
<i>Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado – BA</i> (Dissertação)	2014	Vera Lúcia da Silva	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro



<i>Leitura em comunidades indígenas: a identidade e a leitura na Comunidade Boca da Mata</i> (Dissertação)	2012	Jairzinho Rabelo	Universidade Federal de Roraima
--	------	------------------	---------------------------------

**Fonte:** Dados do Catálogo de Teses e Dissertações sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES).

Souza (2015), Nisco (2018), Silva (2014) e Rabelo (2012) nos apresentam estudos que analisaram as práticas pedagógicas escolares para refletir sobre a constituição de leitores/as da leitura literária a partir das relações étnico-raciais. Suas pesquisas trazem em comum a reflexão da leitura de literatura indígena em práticas escolares numa perspectiva interculturalista. Com isso, apontam possibilidades de trabalho docente, como eixos, sequência expandida, letramento literário e fomento a práticas de leitura e escrita intercultural.

Silva (2014) propõe fomentar práticas de leitura e escrita intercultural, o que significa se apropriar dessa ferramenta para continuar na luta pelo território, pela diferença e pela igualdade. Rabelo (2012) sugere criar eixos para atividades de leitura que contemplem a realidade linguística e discursiva de comunidades indígenas, sob uma perspectiva interculturalista e discursiva. Nisco (2018) complementa os demais estudiosos ao pensar no Ensino da Literatura, em especial na temática indígena, sugerindo estratégias de ensino para efetivar o letramento literário por meio de uma metodologia da sequência expandida, que servirá como material aos profissionais da educação, para o ensino de literatura enquanto alternativa de constituir leitores/as de Literatura nas escolas públicas.

Souza (2015) desenvolveu uma proposta de intervenção pedagógica utilizando a metodologia do letramento literário para criar possibilidades de acontecimento nas práticas de leitura literária entre os estudantes de Ensino Fundamental e desmistificando alguns preconceitos dos educandos em relação a temáticas africanas e indígenas.

### 3.2.6 Principais resultados sobre o estado do conhecimento

Apesar de esse levantamento do acervo em pesquisas<sup>37</sup> sobre a temática indígena, são necessários mais estudos que contribuam de fato para o fortalecimento das causas e narrativas indígenas no Brasil e também totalidade mediada com os/as professores/as indígenas visando à práxis pedagógica com o livro de “literatura indígena” infantil e juvenil.

Há carência de pesquisas que levem à percepção sobre os povos indígenas brasileiros atualmente, que enfrentam riscos de morte muito graves, porém há uma surpreendente, extensa e milenar literatura que precisa ser apreciada, compreendida, valorizada e respeitada. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (2022) em nosso país existe uma população indígena de 1.693.535 pessoas, portanto respeitar a pluralidade cultural nacional é um dever com nossa própria identidade.

Apresentei este recorte do estado do conhecimento sobre literatura indígena brasileira contemporânea e literatura indígena infantil por compreender que o estudo auxiliou em parte esta tese. Desse modo, voltarei o olhar no capítulo quatro para a leitura literária indígena infantil e juvenil demonstrando a necessidade de refletir a partir do estudo sobre a literatura indígena na luta antirracista; a crítica literária indígena e as práticas de leitura literária no aperfeiçoamento de professores/as indígenas por meio da totalidade mediada.

---

<sup>37</sup> A partir deste levantamento me volto novamente à referência de minha tese, portanto a escrita volta a ser em primeira pessoa.

#### **4 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E LITERÁRIAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE AUTORIA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA PARA O PÚBLICO INFANTIL E JUVENIL**

*Dos olhos do poeta disparam  
lágrimas involuntárias que  
preenchem a criação literária para o  
amor, luta e resistência.*  
Eliane Potiguara (2023, p. 118).

A poesia mobilizada pela força ancestral da palavra tecida por narrativas (in)tensas que promovem a (re)existência e a luta, manifestando-se por enunciados literários. Poesia indígena criada por Eliane Potiguara expressa a vida que corre nas artérias intelectuais de indígenas. Vida que exibe as marcas de histórias de segregação, tutela e por consequência se configura na invisibilização das etnias que habitam o território brasileiro. Portanto, seu processo de construção compreendido como linguagem da arte que proporciona aos/às leitores/as relações estéticas que vão constituir leitores/as da palavrarmundo.

Neste capítulo discorro sobre a literatura indígena infantil e juvenil; os conceitos de literatura indígena; a teoria literária indígena; a literatura indígena na luta antirracista. Fez-se fundante uma interlocução pautada pela produção escrita da literatura indígena e pela produção teórica. Essa visibilidade se dá a partir das reflexões desenvolvidas por autores/as indígenas e não indígenas.

Trazer autores/as da literatura indígena, promovida pela palavra escrita em profícuo diálogo e escuta/leitura da voz ancestral dos povos indígenas, significa compreender o processo de criação desta, e os desdobramentos de seu processo de produção, seja ela literária ou teórica, serão considerados (re)existência.

Nesse sentido, acrescentar uma reflexão voltada para a produção teórica e ficcional também de autores não indígenas significa perpassar diferentes olhares, experiências e consequentemente outros sentidos que a norteiam. Assim, a intenção neste capítulo é compor uma tessitura com fios que se entrelaçam e contribuem com a interlocução para dar visibilidade à produção literária e teórica de autores indígenas e não indígenas.

Portanto, pensar sobre as relações étnico-raciais a partir da literatura teórica e ficcional, em especial da literatura indígena infantil e juvenil, escrita por autores

indígenas, significa compreender a profundidade desta, sua potencialidade na apresentação de tais conhecimentos, além de ampliar a reflexão sobre as práticas racistas vivenciadas pelos povos indígenas.

#### 4.1 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL – O QUE IMPLICA?

Não há como conceber que basta escolher o objeto livro aleatoriamente, é preciso constatar que este possui uma linguagem literária de qualidade. Conforme Panozzo e Ramos (2011, p. 54) o conceito de literatura entra nesse diálogo:

[...] para que o texto infantil se configure como literário, necessita respeitar princípios da literatura, ou seja, deve ser mimético ou verossímil, apresentar uma proposta de mundo organizado, ser polissêmico (isto é, conter mais de uma possibilidade de leitura) e prever espaços para a atuação do leitor. Nessa categoria não estão as histórias realistas que ocorreram com os membros de uma determinada família, nem aquelas que orientam o comportamento da criança em certa situação, como as que discorrem acerca de alimentação balanceada, respeito aos colegas, higiene pessoal. A Literatura Infantil precisa, ainda, assumir o ponto de vista do seu receptor, no caso, a criança, para que atue como mediadora entre o leitor e o mundo, e não como uma traição às suas expectativas.

A partir de Panozzo e Ramos (2011) sobre a leitura de literatura infantil e juvenil é possível considerar a recepção, a (re)criação da criança e suas experiências com a leitura. Assim, a literatura cumpre seu papel de mediadora entre a palavra e o contexto social em que ela (a criança) se apropriou de determinados saberes. Enfim, a leitura da palavramundo.

Considerando então que a literatura é arte da palavra que invoca uma forma de ler o mundo dos homens, a literatura infantil em especial “tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto [...]” (COELHO, 2000, p. 15). De acordo com a autora, é ao objeto livro de literatura e à palavra escrita que se atribui a tarefa de formar a consciência de mundo das crianças e jovens, ou na palavra de Freire (1992) a leitura da palavramundo. Portanto, a literatura é linguagem da arte que constitui leitores e leitoras.

Como diz Eliana Yunes (2021), pensar em literatura para as crianças e jovens significa compreender que, para dominar a linguagem literária, crianças e jovens poderão (re)conhecer o “outro”, que ao mesmo tempo é distinto, é idêntico. Dessa forma, ao vivenciar essa interação via linguagem literária, ambos se efetivam no diálogo, no coletivo e num contexto social inteligível. A literatura é ficção e por vezes a literatura para a infância é dita simplista e de pouca relevância para as crianças, porém a apreciam por entender que é a própria vida que pode ser lida nas entrelinhas da ficção, pois “nada mais complexo que o simples”, conforme Yunes (2021).

Os livros de ficção informam e ensinam à infância e aos adultos, sem deixar de ser literários, pois permitem a ampliação da mente, do olhar, do coração, da sensibilidade, da razão e assim auxiliam na humanização de um mundo que se quer construir.

As crianças e os jovens assumem a literatura como sua a partir da interlocução que fazem com um mundo desconhecido, mas fronteiriço, partindo de suas memoráveis experiências, talvez inominadas ainda. A narrativa literária representa uma questão de sobrevivência, pois os textos são passíveis de serem compreendidos enquanto discursos. Tais discursos são práticas diversas de leitura que provocam uma “consciência interpretativa, uma observação atenta” (YUNES, 2021).

Temáticas como o combate ao ódio racial, presentes em nosso contexto, podem ser refletidas em textos literários infantis e juvenis com a “valorização das diferentes culturas, que correspondem às diferentes etnias, na busca de descobrir e preservar a autenticidade de cada uma”, nas palavras de Coelho (2000, p. 27). Contudo, na objetivação do livro, “fenômeno visceralmente humano, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial quanto a própria condição humana”, ainda nas palavras de Coelho (2000, p. 28).

Dito isso, cabe a defesa da literatura para a criança e o jovem brasileiro como um gênero de qualidade literária distinta, sendo seu reconhecimento ainda um tanto recente. Nelly Novaes Coelho (2000) conceitua a literatura infantil e juvenil como possibilidade de desafiar:

[...] a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua

capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso. (COELHO, 2000, p. 151)

A autora apresenta tendências, estilos e/ou diretrizes para a criação literária, colocando-as como importante força na produção de literatura para a infância e a juventude. Ao estabelecer tais tendências e estilos, percebe-se que a criação implica reconhecer em obras de literatura seu valor literário, textual, apresentando uma visão de mundo e também soluções estilísticas/estruturais conforme o momento em que o autor situa a narrativa: “[...] tal valor deve resultar de uma visão de mundo indagadora, aberta para o que está em transformação, e de uma linguagem ‘sintonizada’ com essa matéria contemporânea. [...]” (COELHO, 2000, p. 151).

Há duas grandes áreas para identificar o valor literário original: a do “questionamento e a da representação”, as quais se diferem entre si. Na área do “questionamento” uma obra inovadora interroga o mundo para que leitores/as projetem possíveis transformações. Na área da “representação” a obra inovadora se apresenta como continuadora, pois representa o mundo para mostrar caminhos ou comportamentos para uma vida mais plena.

Dessas distinções entre “questionamento e representação” de intencionalidade, provém a diferença literária da criação. É finalidade das obras nesse período dar prazer ao leitor, ou seja, diverti-lo, emocioná-lo ou envolvê-lo em experiências/desafios. Para Coelho (2000) a classificação da literatura para as crianças e jovens se divide em gêneros e formas básicas. Os gêneros ou formas geradoras são a poesia, a ficção e o teatro.

*Gênero* (ou forma geradora) é a expressão estética de determinada experiência humana de caráter universal: a *vivência lírica* (o *eu* mergulhado em suas próprias emoções), cuja expressão essencial é a *poesia*; a *vivência épica* (o *eu* em relação com o outro, com o mundo social), cuja expressão natural é a *prosa* a *ficção*; e a *vivência dramática* (o *eu* entregue ao espetáculo da vida, no qual ele próprio é personagem), cuja expressão básica é o *diálogo*, a *representação*, isto é, o *teatro* (COELHO, 2000, p. 163, grifos da autora).

O gênero literatura imprime a expressão estética, a qual caracteriza a vivência épica, ou seja, o subgênero é a prosa, é a ficção (literatura infantil, conto, novela, romance). A objetivação de uma expressão estética sugere considerar que sua produção emerge de um escritor/criador que traz implícitas as marcas de sua constituição leitora, além de contemplar expectativas dos/as leitores/as, assim: “[...] dispõe também de liberdade, pois, somando experiência e imaginação, ele pode ir longe, inventando pessoas, lugares, épocas e enredos”, conforme Zilberman (2005, p. 13).

Na interlocução com as personagens o autor/criador necessita dosar em sua narrativa a temporalidade e a coerência do enredo, para que o/a leitor/a dialogue com o texto a partir de suas experiências de vida, o que objetivará: “[...] algum tipo de experiência, uma bagagem de conhecimentos que precisa ser respeitada, caso contrário se estabelece um choque entre quem escreve e quem lê, rompe-se a parceria que só dá certo se ambos se entendem [...]” (ZILBERMAN, 2005, p. 13-14).

Assim, toda leitura é um processo de criação de novos sentidos e, à medida que se recria para o outro, pode ser recriada novamente, dessa forma toda leitura é coautoria, é recriação conforme Bakhtin (2003).

Defender as linguagens da arte expressas por uma literatura que é capaz de provocar emoções, dar prazer ou divertir, bem como transformar a consciência de mundo do(a) leitor(a), ou seja, “arte que se utiliza da palavra como meio de expressão para, de algum modo, dar sentido à nossa existência” (KAERCHER, 2001, p. 87). É imprescindível defender a leitura de literatura como um direito universal dos sujeitos, conforme nos argumenta Candido: “Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Na defesa da leitura literária como um direito, trago aqui uma reflexão que “a vida e as leis da natureza, reverenciam a bravura, a verdade” (YAMÃ, 2012, p. 56) e acrescento o riso junto aos indígenas, os quais se prestam a dar explicação ao incompreensível.

Mistério  
Anhãga, aquela coisa que aparece

Ali embaixo da grande çapopema  
 Às vezes, ela é gente que faz prece  
 E noutras, é um fogo que não queima.  
 Titãga, que não sei o que acontece.  
 Se sei, eu finjo não valer a pena  
 Em troca de um tesouro (Deus defenda)

Dar minha alma para aquela peste.  
 Mas se tiver coragem, esta é a hora  
 Meia noite! E sozinho! Quem iria?  
 E se fosse, deixaria ali seu sangue?  
 Pois é assim é assim o trato – o acordo  
 Que tem de haver – trocar a sua vida  
 Para então desenterrar o tesouro  
 (YAMÃ, 2020, p. 7).

Compreender que o cômico explicitado no mito indígena, cuja tarefa de desconstruir os povos é uma das formas de desdramatizar a vida cotidiana e consequentemente a existência do sujeito, denota considerá-lo uma necessidade vital que mobiliza, entre muitas aprendizagens, os sentimentos, as habilidades de leitura de mundo, as informações, o empoderamento político, ativista e militante do/a leitor/a. Portanto, significa estender aos demais gêneros literários os sentidos que a linguagem da arte proporciona e percebê-los tal qual um direito humano inalienável e independente da pluralidade étnica de um povo.

Ao falar sobre literatura infantil e juvenil produzida pelos/as escritores/as indígenas e não indígenas, convém apresentar inicialmente terminologias e conceitos atribuídos às publicações de livros de “literatura indígena” e de “literatura de temática indígena”.

#### 4.2 TERMINOLOGIAS E CONCEITOS: LITERATURA INDÍGENA; LITERATURA NATIVA; LITERATURA DA FLORESTA E LITERATURA DE TEMÁTICA INDÍGENA

Para acrescentar a essa tessitura representada pela grafia da palavra escrita citaremos outras terminologias, conceitos que circulam em meio teórico entre escritores/as da literatura indígena e da literatura de temática indígena. Vale promover aqui neste espaço um encontro com leitores/as e pesquisadores/as.



Uma literatura que (re)trama os temas da vida e da cultura dos povos originários do Brasil possui terminologias como "literatura indígena"; "literatura nativa"; "literatura da floresta" e "literatura de temática indígena", por isso é importante especificar as diferentes terminologias, bem como suas origens e conceitos. A seguir específico a origem dessas terminologias.

Os termos "literatura indígena" ou "literatura nativa" e "literatura da floresta", ou seja, escrita por autores/as indígenas, surgiram para abarcar o interesse crescente do mercado editorial brasileiro a partir da década de 1990. De acordo com Souza (2018) a "literatura indígena" ou "literatura nativa" são "latineadas" com o objetivo de:

refletir sobre as referências externas e internas aos universos indígenas, que têm influenciado a produção literária escrita por indígenas atualmente no Brasil. Entre tantas questões a serem levantadas, destacará o protagonismo indígena e os direitos autorais na literatura. (SOUZA, 2018, p. 52)

O objetivo que fundamenta a utilização dos termos "literatura indígena", "literatura nativa" e "literatura da floresta" é relevante para apreender que, para além de um conceito, é significativo considerar a materialidade das produções criadas pelo próprio povo indígena e/ou escritor/a indígena. O termo "literatura nativa" é empregado por Olívio Jekupé, cujo foco é torná-la "mais valorizada, a fim de que possamos ter voz para dizer o que pensamos, o que queremos, e não ficarem mostrando uma realidade só exótica, romântica" (JEKUPÉ, 2018, p. 49).

Ainda para esse escritor indígena a "literatura nativa" representa e materializa a presença dos "povos nativos" aqui no Brasil e já se consolidava antes da chegada dos europeus, ou seja, "povos que falam dos mitos e das tradições dos povos nativos, portanto dos povos indígenas" (SOUZA, 2018, p. 67). Nas palavras de Munduruku (2020) a literatura "essencialmente indígena", ou seja, a "literatura indígena" surgiu:

pela constatação de que os indígenas, apesar do avanço político obtido, não conseguiam ainda falar de si mesmos. Eram sempre representados por estudiosos, antropólogos, cientistas. Esses parceiros assumiam um papel de paladinos dos direitos indígenas, mas acabavam se tornando uma barreira para o aparecimento de vozes nativas. (MUNDURUKU, 2020, p. 64-65)

É sabido que a literatura indígena era apresentada até bem pouco tempo atrás por outras vozes e, em alguns casos, se preocupava em trazer narrativas com maior proximidade do contexto em que foi criada. Muitas dessas narrativas, porém, reforçavam estereótipos contra os povos originários. Para acrescentar a essa tessitura trazemos a escritora Eliane Potiguara, que também se utiliza do termo “literatura indígena” escrita por autores indígenas. Seu diferencial se dá porque há também “autores não indígenas que escrevem sobre a cultura indígena”. A escritora produz narrativas com histórias “da luta dos povos indígenas para manter sua cultura, tão subjugada pelos europeus quando da colonização, sob a perspectiva feminina” (SOUZA, 2018, p. 67).

O termo “literatura da floresta” é também considerado “literatura indígena” (escrita por indígenas), a qual tem por seu principal criador o escritor Yaguarê Yamã, que parte do princípio de que as histórias apresentam as personagens mergulhadas na relação com a floresta adornada de suspenses e mistérios. Em uma entrevista para o “Escrevendo o Futuro”, Yamã nos diz que a “literatura da floresta” procura demonstrar a necessidade de dar visibilidade à cultura indígena, ou seja:

O mundo indígena é de contação de histórias e, quando a gente sai da aldeia, vê que é necessário trazer a floresta para o mundo urbano, para tirar esse ódio e preconceito, mostrar nossa cultura, nossas histórias. Foi isso que me motivou a ser escritor: queria mostrar as belezas da aldeia para a cidade, mas de que maneira? Por meio dos livros. Escrevendo também contribuo com o movimento indígena. (YAMÃ, 2022, s/p)

A defesa da leitura da palavra escrita revela o potencial de conhecimentos gerados também pela “literatura da floresta” e, assim, estende a luta e a defesa desta e das demais nomeações que tratam dos saberes dos povos originários. Ao apresentar os conceitos de “literatura indígena”, “literatura nativa” e “literatura da floresta”, reforço que todas essas terminologias representam a luta, a resistência, a vida e a cultura dos povos originários do Brasil. Estas são designadas para ressaltar que o seu processo de criação se deu pelas mãos de escritores/as indígenas.

Também é preciso destacar que optei por utilizar o termo literatura indígena, no decorrer deste trabalho, sempre que se tratar de literatura produzida pelo próprio

indígena, e o termo literatura de temática indígena quando for escrita por autores/as não indígenas. Dessa forma, discorrer tanto sobre a literatura indígena quanto a literatura de temática indígena denota ponderar a produção de sentidos que estas poderão implicar na constituição dos/as leitores/as, ou seja, a relação estética que engendram a partir do enunciado, contexto, personagens, ilustrações, projeto gráfico, entre outros elementos.

Tratar da literatura de temática indígena, que versa sobre os povos indígenas mas é produzida por autores/as não indígenas, significa mensurar, conforme Iara Bonin (2009), com o que os/as escritores/as não indígenas se mostram preocupados:

[...] em demonstrar que, de certo modo, eles estariam autorizados a contar tais histórias. Destacam-se, em especial nos paratextos de tais obras, as afinidades e familiaridades dos autores com o tema, resultantes de experiências pessoais, estudos acadêmicos, trabalhos de pesquisa realizados. Também são comuns as referências a um interesse supostamente compartilhado entre o escritor e o leitor, em “mostrar a realidade”, numa abordagem não preconceituosa de sujeitos historicamente silenciados ou considerados à margem. (BONIN, 2009, p. 101)

Ressalto que atualmente ainda são encontradas/comercializadas algumas obras que tratam da vida e da cultura indígena com estereótipos e/ou preconceitos. A materialidade do livro de literatura indígena, partindo do pressuposto de que é literatura, portanto, arte, nos permite especificar mais detalhadamente duas perspectivas publicizadas nas obras literárias, sendo elas: a Literatura de temática indígena - produzida por um/a escritor/a não indígena, ou nas palavras de Bonin, (2009, p. 101) “[...] as histórias, os contextos, os personagens são descritos desde (e para) um olhar estrangeiro, sendo, então, tomados como objetos de conhecimento. [...]”; a Literatura indígena - produzida por escritores(a)s indígenas; “[...] tendo como referência uma dada etnia, produzem um texto direcionado para leitores da sociedade ocidental”, ainda em Bonin (2009, p. 101).

Trago para enriquecer esse enunciado, também a escritora Márcia Waina Kambeba (2018, p. 40), sendo que a leitura de Literatura indígena considera as “[...] possibilidades para que, fora da aldeia, alunos e pessoas possam se aprofundar em determinados assuntos, ou mesmo, saber como cada povo vive, resiste e defende seu território”.

Portanto, a cultura, o reconhecimento dos povos indígenas, a Literatura Indígena e a Literatura de Temática Indígena têm uma representação recorrente na literatura para infantil e juvenil, mas, tal como, a temática africana e afro-brasileira que se anuncia mais intensiva a partir da Lei 10.639, de 2003. É a partir de uma política afirmativa que ela eclode pela Lei 11.645, de 2008, o que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Deste modo, o tratamento da temática enquanto denúncia do extermínio e aculturamento dos povos indígenas, marca dos títulos surgidos nas décadas de 1970/1980, como *Apenas um curumim* (1979), de Werner Zotz; *Cão vivo leão morto* (1980), de Ary Quintella. Na contemporaneidade existem outros gêneros que tratam da temática indígena como é o caso a poesia *Poeminhas da terra* (2016), de Márcia Leite, bem como o gênero livro de imagem *Abaré* (2009), de Graça Lima.

Assim, reforço a presença da literatura que não só tematiza a cultura indígena, mas é produzida por escritores/as de origem indígena, ou seja, a Literatura indígena, que dentre os muitos títulos, podemos citar *Histórias de índio*, criada em 1996, pelo autor Daniel Munduruku. Há também livros premiados na atualidade como: *A boca da noite: histórias que moram em mim* (2016), de Cristino Wapichana; *Vozes ancestrais: dez contos indígenas* (2016), de Daniel Munduruku, ambos premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e juvenil no ano de 2017. Há títulos que exploram outros gêneros como o poema no livro *Curumimzice* (2014), de Tiago Hakiy. É perceptível que muitos títulos produzidos por escritores indígenas que vivem nos centros urbanos, possuem a influência de uma educação realizada em escola não indígena. Também vale inferir que são frutos de uma educação escolar indígena bilíngue, prevista pela Constituição de 1988, conseqüentemente, em ambos os casos, estes, dominam a língua portuguesa. Tal produção é denominada “indígena”, pois é construída pelos próprios indígenas, tendo como destinatários os indígenas ou não indígenas para que possam desfrutá-la dentro de contextos formais e não formais de educação.

De algum modo, os autores não indígenas evidenciam a preocupação de que, possuíam certa autorização para escrever sobre a temática indígena. Demonstram em paratextos experiências, intimidades, estudos/pesquisas acadêmicas concretizadas. Conforme análise de obras do acervo do PNBE/2007 “[...] são comuns as referências a um interesse supostamente compartilhado entre o escritor e o leitor, em ‘mostrar a

realidade’, numa abordagem não preconceituosa de sujeitos historicamente silenciados ou considerados à margem”, nas palavras de Bonin (2009, p.107, grifos da autora). Em obras escritas por autores indígenas são observadas variadas estratégias retóricas, pois apresentam aos leitores/as modos diversos de ver o dia-a-dia de distintos povos indígenas, bem como para os saberes ancestrais. Também foi possível verificar nas obras analisadas por Bonin (2009), o convívio harmonioso dos povos com a natureza, além de revelar que são narrados contextos de vida urbana, conflitos e violências sofridas perante a luta constante por direitos e posse de território. De acordo com Bonin (2009, p. 107), “[...] as obras de autores indígenas possibilitam, de muitas maneiras, que se ampliem alguns significados e se pluralizam olhares sobre a temática”.

No estudo de 15 obras produzidas por autores indígenas Bonin (2012), indica que estas, objetivam uma direção contrária da noção estereotipada e/ou genérica do indígena, caracterizando o enunciado de uma maneira mais específica e contextualizada. Assim, em paratextos ou em textos como um todo,

[...] são trazidas informações relativas ao povo indígena, incluindo-se, em alguns casos, sua localização geográfica expressa por recursos visuais, tais como infográficos, mapas, além dos glossários que apresentam termos específicos da língua do povo ao qual se vincula a história narrada [...]. (BONIN, 2012, p. 42)

Vale acrescentar que das 15 obras analisadas pela autora apenas uma foi escrita por autor indígena, e não apresentou elementos culturais do povo indígena citado. Portanto, na literatura indígena escrita pela autoria indígena se percebe que intenciona representar:

[...] um esforço em problematizar uma imagem genérica de índio, de um lado, e em estabelecer outros cenários a partir dos quais as crianças poderiam vislumbrar o dinamismo das culturas indígenas, de outro. Ao que parece, eles tem ampliado os espaços de luta política pela representação: mais do que nunca a literatura se assemelha a uma arena na qual diversos grupos, situados em diferentes lugares de poder, disputam significados e constituem uma pluralidade de formas para a literatura contemporânea. (BONIN, 2012, p. 50)

Diante do cenário exposto, é importante enfatizar que os povos indígenas são diferentes entre si, não cultivam as mesmas línguas, nem experiências culturais. Vivem em espaços geográficos diversos, entre os quais o espaço urbano (BONIN, 2007). É importante acrescentar que as escolas indígenas foram beneficiadas com o PNBE<sup>38</sup> somente em 2007, apesar de o programa ter sido instituído em 1997. Dos mais de 225 títulos enviados às escolas indígenas, apenas três abordavam o universo dessas etnias.

Há também a necessidade de defender o enunciado de autores indígenas que se apresentam (ou deveriam se apresentar), no meio escolar brasileiro, pois evidenciam modos de refletir a existência indígena e também impactar o olhar de quem ainda enxerga os indígenas “[...] com lentes culturais eurocêntricas” (BONIN, 2009, p. 98). As narrativas da vida indígena em:

[...] práticas mágicas, e suas histórias como “mesclas de fantasia e realidade”, se naturalizam certos atributos que nos fazem pensar que estes seriam desprovidos de ciência, de desenvolvimento tecnológico e, no limite, de racionalidade. E nesse mesmo movimento, posicionamos a nós mesmos como sujeitos racionais, capazes de pautar nossa conduta por saberes científicos e de governar nossas vidas por práticas supostamente mais eficazes, porque cientificamente comprovadas. (BONIN, 2009, p. 104)

Refletir e (re)considerar a história dos povos indígenas, que por mais de 500 anos de existência foram e/ou ainda continuam em muitos sentidos invisibilizados por práticas hegemônicas e racistas, significa ampliar o (re)conhecimento cultural dessa etnia. Reforçamos que a literatura indígena ou literatura de temática indígena é arte que promove relações estéticas no encontro com leitores de todas as idades, em especial a infância. Ler autores indígenas implica diversificar os saberes e atentar para “[...] o cotidiano de diferentes povos e para os seus conhecimentos ancestrais”, nas palavras de Bonin (2009, p. 107). Somente assim poderemos engajar novos militantes comprometidos com a luta antirracista.

Portanto, a literatura infantil e juvenil brasileira, seja ela indígena ou não indígena, ocupa um lugar de destaque em território nacional e também internacional. É

---

<sup>38</sup>Programa Nacional Biblioteca da Escola, lançado em 1997 avaliou e distribuiu obras literárias para a Educação Básica, porém foi suspenso em 2015 e cancelado em 2016. É extremamente importante que seja retomado para a garantia na qualidade da formação de leitores/as.

importante enfatizar que a literatura indígena e a literatura de temática indígena ainda vêm conquistando seu lugar de pertencimento. Assim, o/a leitor/a usufrui qualitativamente das relações estéticas proporcionadas pela leitura de literatura infantil. Conforme Zilberman (2005):

Dos animais aos humanos e retornando a eles, a literatura infantil brasileira deu um grande passo, ampliando as possibilidades de representação do mundo interior da criança, sem ter de renunciar à comunicabilidade com o leitor, nem ter de apelar ao socorro dos adultos na condição de auxiliares mágicos ou decifradores dos sentidos ocultos dos textos. (ZILBERMAN, 2005, p. 79)

O encontro do/a leitor/a na literatura de temática indígena poderá proporcionar relações estéticas com a obra literária. *O Curumim que virou gigante* (1978), de Joel Rufino dos Santos, recebeu o prêmio da FNLIJ, Ofélia Fontes – O Melhor para a Criança em 1980. Cabe refletir que a partir dessa obra se destaca a inclusão da literatura de temática indígena para a infância, demarcando assim que não são “apenas personagens das camadas brancas e urbanas que podem ocupar a posição principal da narrativa” (ZILBERMAN, 2005, p. 76).

Ao provocar a imaginação do/a leitor/a, a narrativa do pequeno indígena Tarumã incita um diálogo com o mundo interior, para que assim possa exteriorizar a fantasia entrelaçada por desejos irrealizáveis. Zilberman (2005, p. 78) aponta que “coincide com um tipo de amadurecimento, simbolizado [...] pela metamorfose do garoto em gigante”.

Ao ler a literatura, o encontro do/a leitor/a com o objeto livro, com a palavra escrita ou ilustrada, comporta a interlocução com as práticas culturais de contextos vividos ou imagináveis, o que amplia a percepção da existência, alarga a leitura de mundo e ressignifica as questões étnico-raciais, além de possibilitar considerações tanto em relação ao indígena quanto ao afro-brasileiro. Dito isso, trago Janice Thiél para reafirmar que a literatura indígena é constituinte do “letramento cultural, literário, informacional e crítico” (2016, p. 91). Assim, percebe-se que as narrativas indígenas têm uma enorme variedade, com origens em diferentes culturas e povos indígenas, ou seja:

apresentam ao público índio e não índio narrativas míticas, mas também informações sobre as comunidades nativas com a descrição da vida dos povos indígenas, seus costumes, conhecimentos e a localização das comunidades pelo Brasil. (THIÉL, 2016, p. 91)

Enfim, a leitura da palavramundo se concretizando na relação singular de cada leitor/a. Um/a leitor/a em contato com o texto literário interage individualmente com a criação humana, parte de uma construção histórica e cultural, ou seja:

[...] atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que esta construção habita e se manifesta. (VYGOTSKI, 2009, p. 10)

Ao se referir aos/às leitores/as, é preciso enfatizar que o processo de criação está imbricado pela imaginação e, ao ler um texto literário, coloca-se em ação a atividade criadora apreendida pelo/a leitor/a em meio à vida em sociedade.

A literatura sob a autoria indígena contemporânea deve ser entendida e alargada em diversos momentos deste estudo, enquanto instrumento central de disseminação de um projeto político com vistas à ressignificação, (re)construção e afirmação da identidade cultural dos povos indígenas brasileiros.

É necessário asseverar que, para os povos indígenas, em sua linguagem literária é recente a narrativa que dialoga com as marcas da tradição e da contemporaneidade. Esta vem adquirindo robustez enquanto expressão representada, impressa, escrita, pois se destaca como um instrumento de luta, (re)existência e visibilidade, materializando-se na conquista por direitos e projetos diferenciados que atentem ao modo de ser indígena.

Os textos de autoria indígena são tanto proteção quanto resposta em um contexto de não reconhecimento dos direitos dos povos indígenas brasileiros. Este é um caminho acautelado, pois busca se apropriar de alguma forma do espaço não indígena para justificar e valorizar suas questões históricas e sua luta por direitos.

[...] O caminho se faz em um movimento que parte de dentro do criador para a sua criação, ou seja, nasce do indivíduo e se fixa no



texto, a criação, permitindo neste movimento reler o que estava dentro (a auto compreensão do sujeito). Assim, é importante entender a relação de integralidade na concepção indígena, para compreender que um livro é todo fala, e o lugar da memória é o seu conjunto. (MONTEIRO, 2014, p. 89)

Portanto, é como produto cultural completo e complexo, com função social que se reitera a partir da memória coletiva dos povos indígenas junto às suas comunidades de pertença, que se compreende a materialidade de sua existência e resistência. Não é por acaso que os mitos indígenas “constroem um sentido de pertença e permanência na formação dos sujeitos e das comunidades indígenas”, conforme Monteiro (2014, p. 89).

Dessa forma, a narrativa desses povos é parte inerente da história, cultura e política brasileira. Contudo, vislumbrar a literatura infantil e juvenil produzida por autores/as indígenas é premissa, enquanto “[...] política, sendo o autor (escritor e ilustrador) o agente que projeta o destino de cada palavra/traço, e o leitor o mundo que o acolhe, democratiza, ressignifica e, nesta relação, se re/fazem os elos de criação e os campos de combate” (MONTEIRO, 2014, p. 103).

É compreensível na leitura de obras literárias produzidas por escritores/as indígenas expressas pela grafia da palavra que há um desejo de propagar conhecimentos ancestrais a um público leitor não indígena. De acordo com Monteiro (2014, p. 103), “as próprias formas narrativas utilizadas para transmiti-las às crianças indígenas são modificadas em termos dos seus conteúdos e linguagens, quando transcritas no livro infantil de autoria indígena”.

Assim, é possível conjecturar na atualidade que, ao trazer a produção da arte literária a um público leitor não indígena, explicita-se a necessidade de constituir uma autoimagem dos povos indígenas brasileiros. Acrescenta-se ainda que essa necessidade representa a procura pelo “protagonismo histórico, político, cultural e social”, nas palavras de Monteiro (2014). Dessa maneira, há possibilidade de desconstruir determinado imaginário constituído nos/as leitores/as não indígenas e já posto com relação ao indígena diante da sociedade.

É importante destacar que houve um grupo consolidado de escritores integrantes do Núcleo<sup>39</sup> de Escritores e Artistas Indígenas (NEARIN) no Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI) que se organizavam em defesa da literatura para a criança, tendo por base o movimento social indígena. A premissa desses autores indígenas era:

promover uma articulação e diálogo direto com a sociedade não-indígena, através de suas obras divulgadas e debatidas em encontros acadêmicos e feiras de literatura. Os autores que compõem este núcleo são: Graça Graúna; Carlos Tiago Haki'y; Daniel Munduruku; Olívio Jekupé; Eliane Potiguara; Cristino Wapichana; Ely Macuxi; Roni Wasiry Guará, e Yaguarê Yamã. [...] o direcionamento preferencial ao público infantil revela a intenção dos autores indígenas de falar a este público, pois a criança é percebida como muito importante para a preservação, bem como para a transformação da realidade. Nesse sentido, é estratégico pensar que a criança, seja ela indígena ou não-indígena, é um ser em formação aberto a múltiplos conhecimentos e com a identidade em formação. (MONTEIRO, 2014 p. 113)

Portanto, a opção por privilegiar o público infantil foi o diferencial no NEARIN, porque significava a compreensão de que é nesse período que a criança inicia sua constituição leitora em livros literários e poderá buscar outros saberes. Especificamente, em interlocução neste trabalho, são esses saberes sobre as relações étnicas, o contexto social e a cultura que fazem parte da leitura de mundo, leitura da palavra, e possibilitam a constituição dos sujeitos leitores que habitam toda a extensão do território brasileiro.

Ainda em interlocução com esses apontamentos e reflexões desenvolvidas até aqui sobre o livro de literatura indígena e de literatura de temática indígena, fui levada a considerar, inspirada por Olívio Jekupé (2018), Daniel Munduruku (2020), Márcia Waina Kambeba (2018), Levi S. Vygotski (2009), Melissa Monteiro (2014), Iara Bonin (2012; 2009; 2007), Regina Zilberman (2005), que a narrativa expressa pela literatura infantil permite projetar acontecimentos que talvez não se realizem, porém em nível imaginário já foram experienciados, ou seja, um constante devir, e isso significa uma das possibilidades de consolidação daquilo que defendo enquanto constituição de leitor/a.

---

<sup>39</sup> Atualmente faz parte do Instituto UK'A – Casa dos Saberes Ancestrais.

Dessa maneira, o olhar para a criança revela-se uma meta para a transformação do porvir em meio à leitura do livro literário e, conseqüentemente, para uma educação transformadora, libertadora de fato. Assim, resgatam-se a contação, a narração, o lúdico que abrem caminhos para os devaneios e encantos de ser criança, apropriando-se de sua realidade e constituindo sua identidade.

Enfim, é por meio da leitura de literatura indígena e literatura de temática indígena, sejam elas em narrativas visuais ou verbais, que se desconstroem a invisibilização, o estereótipo, o racismo que sofrem os povos indígenas, “cotejando suas criações em produções culturais específicas e contextuais”, conforme Bonin (2012a, p. 54). É possível constatar o conceito ancestral do sujeito indígena ao compreender que a criança indígena inaugura o ciclo existencial do *ser indígena*, suleada por uma concepção em que,

não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração em geração. O que as *nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra* (KRENAK, 2022, p. 117-118, grifos meus).

Portanto, ao pulsar do coração no ritmo da terra sigo refletindo e darei continuidade a esse profícuo diálogo, apresentando a seguir a materialização de uma produção que vem se ampliando entre escritores/as indígenas por se tratar da crítica literária na criação da Literatura Indígena.

#### 4.3 INTELECTUAL INDÍGENA: UMA PRODUÇÃO TEÓRICA EM LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA

Apresento as temáticas que vêm se desenvolvendo sobre a crítica e/ou teoria literária para a literatura indígena exibindo o pensamento de autoria indígena. A escritora indígena Julie Dorrico, pertencente ao povo Macuxi (como sua bisavó), é doutora em Letras, na área da Teoria Literária, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e contribui com essa reflexão, a partir de estudos como: “Texto

criativo, texto estranho, ponto de vista nativo e autobiografia indígena: discussões teórico-metodológicas para uma fundamentação da crítica literária indígena na contemporaneidade”, publicado em 2017; “Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária”, publicado em 2018a.

Publicou, ainda: “A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea” em 2018b, nesse texto a autora contribui para visibilizar a voz do indígena em sua “expressão estético-literária, resistência e luta” (DORRICO, 2018b, p.107), desse modo questiona-se o porquê da exclusão da literatura indígena na literatura brasileira contemporânea. Assim, para ter acesso à expressão impressa na leitura de literatura indígena é necessário “perceber que as produções estético-literárias partem da afirmação da tradição ancestral e se assumem publicamente como crítica do presente e resistência política” (DORRICO, 2018b, p.107).

Em parceria Dorrico, Leno Francisco Danner e Fernando Danner em 2018, produziram o artigo “Uma literatura militante: sobre a correlação de movimento indígena e literatura indígena brasileira contemporânea”. Em 2020, Danner; Dorrico; Danner, publicaram o artigo “Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena” e em 2022, o trio de autores lançou o artigo: “Não somos ‘negros/as’, não somos ‘índios/as’: da descolonização africana à literatura indígena”.

Os trabalhos citados discorrem sobre as vozes indígenas contemporâneas impressas em uma literatura militante, expressas pela escrita alfabética com forte enunciação da “autoexpressão e autovalorização” da ancestralidade, tradição, resistência, entre outras. A autora e seus parceiros de pesquisa apresentam os indígenas engajados por suas causas na criação literária, a partir dos conceitos “eu-nós lírico poético”, que funda e dinamiza uma “voz-práxis política-politizante” e dessa forma, consolida “a figura do intelectual indígena como sujeito político que publiciza o próprio movimento indígena” (DORRICO; DANNER e DANNER, 2018, p. 163-164).

Ao discorrer sobre a/o intelectual indígena vale afirmar que este termo causa estranhamento em muitas pessoas que consideram a população indígena como desprovidos da alfabetização e demais saberes, que não cabe lista-los aqui nesta reflexão. Destaco duas perspectivas que representam o intelectual indígena, sendo que a primeira se dá a partir da tradição ancestral do sujeito indígena.

A partir de Bergamaschi (2014) entende-se por intelectual indígena o sujeito que é formado na oralidade e ao mesmo tempo formador nesta perspectiva, ou seja, se faz necessário compreender que este vive em uma comunidade que cria modos de produzir ciência, conhecimentos. São saberes próprios que foram se constituindo pela experiência cotidiana, seja no cultivo de alimentos, na leitura do tempo, na medicina por meio das plantas, enfim, são intelectuais indígenas. A segunda perspectiva está vinculada ao saber constituído na tradição da academia, “cuja presença se faz forte e, silenciosamente, *indianiza* os espaços acadêmicos com seus modos específicos de fazer pesquisa, de estudar e de produzir conhecimentos. Talvez inaugurando práticas de intercientificidade” (BERGAMASCHI, 2014, p. 27, grifo da autora).

Assim, o intelectual indígena necessita ser considerado e (re)conhecido como produtor de saberes “outros”, dentre eles destaco a *voz-práxis*, que será desenvolvida pela intelectual indígena Julie Dorrico e também de seus parceiros de pesquisa (não indígenas) Fernando Danner e Leno Francisco Danner.

Danner; Dorrico; Danner (2020) desenvolveram em seus estudos contribuições que auxiliam na compreensão para além do uso da terminologia “intelectual indígena” que se originou sob um movimento duplamente construído, ou seja, pelo saber ancestral e pelo saber acadêmico. Compreendendo a literatura indígena brasileira como produção estético-literária, produzida por intelectuais indígenas que a caracterizam como uma grande inovação diante dos:

[...] estudos coloniais, pós-coloniais, ou decoloniais contemporâneos, a saber, a própria constituição de uma *voz-práxis* direta, carnal, política e politizante, assumida por esse mesmo indivíduo-grupo marginalizado como base de reafirmação de sua identidade antropológico-cultural e, como condição para isso, de seu ativismo público político [...]. (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 61, grifos dos autores)

Os/as autores/as colocam o intelectual indígena como aquele sujeito ou grupo marginalizado considerado “menor” pela estrutura colonizadora, porém constituído por esta e representado como alguém que carrega as marcas dessa violência vivida, ou seja, como um:

sujeito político-epistêmico extemporâneo, que constrói teoria sobre si e sobre a sociedade em que está inserido, ligando-a diretamente a uma *práxis* altamente política, baseada em sua singularidade antropológica e em sua condição de marginalização, de exclusão e de violência. (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 61, grifos dos autores)

Portanto, a partir de sua singularidade apreendida na “práxis”, esse “sujeito político-epistêmico” o lança na busca por “reconhecimento, justiça e politização”, cuja “luta identitária que tem na crítica social e na desnaturalização-politização da sociedade, de suas instituições, de seus sujeitos e de suas histórias, o núcleo constitutivo, estruturante e dinamizador” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 61). Com isso, esse sujeito-grupo que se constituiu e se justifica enquanto “menor” se autossustenta na relação teórica/prática e (res)significa sua condição:

autoral, autobiográfica, testemunhal e mnemônica, que transita das margens para o centro epistêmico-político, que confere prioridade às experiências subalternas como fundamento da crítica, do reconhecimento, da inclusão, do ativismo e da educação, para além das mediações institucionalistas, cientificistas e tecnicistas em termos de neutralidade, imparcialidade, impessoalidade e formalismo metodológico-axiológicos. (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 61)

Ainda conforme os/as autores/as é preciso descolonizar e descatequizar a cultura a partir do “lugar de fala das minorias político-culturais, em termos de crítica, reconhecimento, participação, inclusão e educação, é insubstituível e irrepresentável” (2020, p. 61). Segundo os/as autores/as há dois núcleos centrais nessa condição, sendo um deles o sujeito das minorias na condição de colonizado na correlação entre epistemologia e política, que:

sob a forma de ativismo dito e feito em termos de eu-nós ao *mesmo tempo* teorizante de si, militante sobre si, estetizante de sua condição. Ele é a própria teoria e a própria práxis em ação, vivas, pungentes, testemunhas da marginalização e da violência, porque a viveu na alma e no corpo, na pele e na mente (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 62, grifos dos autores).

O outro núcleo central nessa condição é:

o aparecimento deste sujeito das minorias na esfera pública e sob a forma de sujeito político-cultural militante – e as minorias sempre são militantes – leva à desnaturalização da cultura e à descatequização da mente, politizando a história nacional por meio da pluralização dos sujeitos, das histórias, das experiências, das práticas e dos valores deslegitimados e denegridos pela colonização (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 62).

Portanto, o intelectual indígena expõe as condições em que vive(u) trazendo sua condição de sujeito considerado às margens da sociedade, que busca propor uma interlocução com a arte literária para (re)construção de novas histórias, “de uma nova política, de uma nova cultura que têm nas experiências e na condição de violência

simbólico-material por eles/as vividas, o ponto normativo básico da crítica, da reflexividade e da projeção de um novo futuro” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 62).

Trago essa discussão por entender que a literatura indígena se impõe na academia, no mercado editorial, na vida social e privada expondo sua narrativa marcante no diálogo intercultural com intelectuais indígenas e não indígenas na tessitura dessa tese.

Outra autora indígena é Graça Graúna (2013), para quem o texto expresso na voz de escritores/as indígenas tem caráter individual e coletivo, expressando como foco principal uma forma de defender os direitos indígenas em seus costumes, crenças, amor à terra, línguas, contudo é a tradição oral revelada na produção literária que imprime resistência aos valores dominantes.

A narrativa que parte de um viés suleado pela tradição oral, também é destacada na relação do indígena com a natureza, os animais, plantas, alimentos, sempre marcada pelo respeito entre o homem e seu habitat. Trago também, para acrescentar a essa interlocução, o escritor Olívio Jekupé (2018, p. 48), para quem “[...] cada livro que é publicado é uma forma de conscientizar a sociedade de que o indígena também é gente, que é capaz, [...]”.

Para Tiago Hakiy (2018) a literatura indígena é carregada de marcas da tradição oral. Ainda que o/a autor/a indígena viva em centros urbanos, essa literatura sempre carregará uma voz que explicita a práxis com a dimensão política e politizante da sociedade de pertença em seu processo criador, bem como o sentimento de ancestralidade com seus:

[...] ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários. (HAKIY, 2018, p. 38)

A escritora indígena Eliane Potiguara (2018) apresenta um forte enunciado voltado à mulher, à colonização sofrida pelos povos ancestrais em uma linguagem mesclada entre poesia e depoimentos vivenciados pela própria autora, como forma de fortalecer os sujeitos indígenas e a resistência destes na atualidade.

Daniel Munduruku (2012; 2017; 2020) parte de uma escrita que emerge de um sujeito individual complementado pela participação coletiva, constituída pela memória junto aos parentes. Além da militância pelas causas indígenas, o autor reivindica o lugar do indígena na literatura, na sociedade brasileira e na política pautada pelo reconhecimento da diversidade étnica do sujeito indígena.

Há de se concordar que a luta e a resistência desses povos são resultado, em grande medida, da transmissão oral, que se resguardou como maneira de sobrevivência da tradição indígena entre as gerações. A história mostra, porém, que algumas tradições se perderam juntamente com o desaparecimento de comunidades inteiras em consequência do extermínio, tendo à frente colonizadores e o próprio Estado, num total de mais de 1470 povos indígenas extintos nos últimos 500 anos (CIMI, 2001).

Portanto, vale reforçar que se trata de uma retomada da tradição oral e também das comunidades indígenas por valorizarem os mais velhos e seu conhecimento, ou seja, o ancião enquanto intelectual indígena que compartilha os diferentes saberes. Esses anciões são extremamente respeitados, considerados pelas gerações mais novas na comunidade indígena. Ao contrastar com a posição que a sociedade não indígena dispensa à grande maioria de seus idosos percebe-se quão distinta é essa relação. A Lei do Estatuto do Idoso de 2003 precisou ser criada para que os idosos (não indígenas) não sejam desrespeitados e dessa maneira salvaguardar seus direitos.

Contudo, cabe ponderar que a literatura indígena escrita por autores/as indígenas retoma a escuta das vozes dessas minorias (indígenas), que historicamente vêm sofrendo todo tipo de desconsideração, até mesmo na forma como são retratados pelo outro: “agora há um novo imaginário que se forma à medida que o indígena emerge como enunciador e passa a fazer parte dos temas transversais que atendem às demandas étnico-raciais propostas pelas leis” (MARTINS, 2016, p. 147).

Os temas transversais inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), por exemplo, foram um dos precursores para promover ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica, bem como debates, pesquisas acadêmicas, além de atrair o mercado editorial e a sociedade em geral para as questões étnico-raciais voltadas para o negro e o indígena. Assim será possível apreender muito “[...] ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente dessa sociedade [...]”, (BRASIL, 1998, p. 35) e, conseqüentemente, engajar-se em suas lutas e conquistas.



Retomo as contribuições de Julie Dorrico (2018a) ao destacar que, devido à emergência das vozes indígenas a serem reconhecidas na literatura brasileira, estas eclodem a partir de sua origem expressa pela fala e incitam os estudos que se debruçam nas questões da autoria indígena, principalmente a partir dos anos de 1990. A autoria indígena nos mostra a “potência narrativa que protagoniza o sujeito indígena na literatura e em outros segmentos, como nas artes plásticas, na música, na crítica literária, na política etc. [...]” (DORRICO, 2018a, p. 228).

Tal destaque se dá devido ao uso dos códigos próprios da cultura indígena ao (re)significarem o que o “outro” lhes atribui como representação, ocasionando na sociedade “um estereótipo alheio e negativo sobre ele” (2018a, p. 228). A autora desdobra suas reflexões sobre a criação autoral e ações desencadeadas pela literatura a partir de dois pontos: “autoria” e reconstrução da “representação” atribuída aos escritores indígenas, a qual vem se mostrando equivocada até então. Ao analisar a “autoria”, há um olhar específico para a “emancipação do indígena enquanto sujeito tencionando o regime simbólico do país, que silencia suas vozes e reserva às culturas indígenas um papel e um lugar marginais [...]”.

Quanto à “representação”, a análise recai “sobre seus saberes e tradições” (DORRICO, 2018a, p. 228), o que significa imprimir diálogos, participação, construção de um novo olhar, desencadeando uma nova relação com o não indígena. Em sua construção crítica movida pelas “vozes emergentes” de teóricos indígenas e não indígenas, discute a literatura indígena contemporânea, cujo foco recai sobre a criação objetivada em:

[...] material realizada pelos indígenas encontra na literatura a condição de possibilidade para expressar suas temáticas cultural, política e esteticamente centrais: a de *caráter ancestral*, que influencia a escrita das narrativas e das poesias de modo criativo; e a de *caráter histórico*, que denuncia metalinguisticamente a violência perpetrada contra os povos indígenas dentro desse corpo criativo. (DORRICO, 2018a, p. 229, grifos meus)

Portanto, a contribuição de Dorrico (2018a) de modo assertivo explicita o caráter da literatura indígena cujos fundantes se dão pela materialização da obra entrelaçada pelos fios da ancestralidade e pelos momentos históricos experienciados

pelos povos indígenas. Ou seja, as temáticas de cunho cultural, político e estético manifestam o caráter ancestral que move o processo de criação, enquanto o caráter histórico apresenta o racismo vivido pelos povos nativos.

Além dessa apreciação, existe outro fator apontado por Julie Dorrigo (2018a), em relação ao destaque levantado pelos indígenas no uso da ferramenta literária que divulga seus materiais dentro de um efeito duplo “da valorização da alteridade e do diálogo intercultural”. Assim, esse efeito é gerido como um recurso planejado enquanto “uma crítica da estrutura simbólica dominante” (2018a, p. 229), para além das lutas diante de esferas governamentais no engajamento para a problemática indígena.

Nesse entendimento, percebe-se que a intencionalidade da colonização, por desconsiderar o diálogo intercultural e a valorização da alteridade, colocou a arte literária indígena em “modo periférico por não adentrarem o sistema de produção de conhecimento ocidental” (DORRICO, 2018a, p. 239).

Dessa forma, ainda aprofundando as questões sobre a “valorização da alteridade e do diálogo intercultural cultural”, acrescento reflexões amparadas pelo texto “Uma literatura militante: sobre a correlação de movimento indígena e literatura indígena brasileira contemporânea”, o qual “[...] consiste em desenvolver essa correlação de literatura e movimento indígena, de modo a explicitar a politização dessa voz-práxis estético-literária [...]” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 166).

A finalidade do estudo foi pensar a relação entre literatura e movimento indígena para apontar o “instrumento normativo de promoção da cultura e de denúncia da causa-condição indígena por parte desses povos e de seus escritores-intelectuais [...]”, o que visibiliza o foco principal do movimento sobre “autoafirmação e autoexpressão” relacionado “com e como crítica do presente” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 166).

Dessa maneira, o movimento indígena se expande a partir de 1980 e sustenta a visibilidade das populações indígenas fortalecendo-os como intelectuais, ou seja, “sujeitos público-políticos”, ocasionando com isso a causa coletiva, que inclui a nação e a história brasileira, “transformando-a em um tema e em um desafio fundamentais para

nossa esfera público-política democrática” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 165).

Assim, surge e se objetiva nos anos 1990 a literatura genuinamente indígena, ou seja, produzida por autores/as indígenas que publicizam a “sua causa e sua condição, servindo de suporte a esse movimento fundado e dinamizado desde a década de 1970, e assumindo a politização oriunda dele como seu núcleo e mote norteadores, impulsionadores” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 165).

Para tanto, Danner, Dorrico e Danner (2018) apontam quatro aspectos que contribuíram para o estabelecimento de uma literatura indígena politizada a partir do movimento em torno dos povos ancestrais. São eles:

a) busca a publicização e politização da causa e da condição dos povos originários, de modo a superar a invisibilização, o silenciamento e privatismo a eles impostos; (b) parte da autoafirmação e da autoexpressão desses povos por si mesmos e desde si mesmos e transforma-se, a partir disso, em crítica social, resistência cultural, luta política e práxis pedagógica, ou seja, vai da tradição ancestral, comunitária e xamânica à crítica do presente; (c) funda uma **voz-práxis** ativista, militante e engajada, que adentra a esfera público-política como **sujeito público-político** que promove e fomenta as tradições, as práticas e os valores próprios aos povos indígenas, ao mesmo tempo em que denuncia e combate as situações de marginalização, exclusão e violência vividas e sofridas por eles; e (d) institui e promove um **eu-nós lírico-político** carnal, vinculado e político-politizante, que intersecciona de modo fundamental a comunidade e o indivíduo enquanto polos imbricados e interdependentes não apenas da própria causa-condição indígena, mas também de sua manifestação e atuação como **sujeito público-político**. (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 165-166, grifos meus)

Faz-se necessário explicitar os termos grifados na citação anterior, pois ampliam o conceito dos termos utilizados. Dessa maneira: por voz-práxis entenda-se a partir da representação escrita da literatura:

[...] os intelectuais indígenas socializam sua palavra através de um exercício crítico-criativo marcado pela catarse e pela reflexão de sua condição como minorias políticas. Ou seja, o ato de escrever e de publicizar suas obras, que contêm as singularidades e os dramas vividos por eles, permite-lhes uma postura de crítica, de reflexão e de politização de tais singularidades e de sua situação de marginalização, o que implica na **literatura indígena ser uma práxis de**

**emancipação, de autoafirmação e de enfrentamento.** É uma voz que se torna práxis e uma práxis que se constitui pela manifestação da própria voz na esfera pública. É uma literatura politizada e uma política feita e dinamizada literariamente [...]. (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 166, grifos meus)

Por sujeito público-político os autores conceituam como o ato de escrita dos indígenas, os quais trazem as marcas de um envolvimento intenso com o movimento indígena, “o que significa que o escritor é um sujeito que ocupa a esfera pública e assume como compromisso um protagonismo político – ele é um escritor ativista, defensor e promotor da causa-condição indígena” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 166).

Para o conceito de eu-nós lírico-político, os autores partem da premissa de que o/a autor/a indígena “correlaciona, imbrica umbilicalmente comunidade e indivíduo, assumindo sua vinculação a um povo e direcionando sua obra em termos de crítica social, resistência cultural e luta política em defesa de seu grupo de origem” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 166).

É imprescindível dialogar com esses conceitos para compreender a forma e conteúdo da literatura indígena escrita pelos povos originários. Dito isso, confabulei que a produção literária indígena é política/politizada, constituída pela linguagem da “arte, verdade, crítica e politização do **eu-nós lírico-político**, o que significa que o escritor indígena não se desvincula de sua pertença étnico-antropológica” (DANNER; DORRICO; DANNER 2018, p. 176, grifos meus) e, dessa maneira, se fortalece perante a sociedade.

Em tempo, acrescento a essa interlocução outro estudo de Dorrico (2017): “Texto criativo, texto estranho, ponto de vista nativo e autobiografia indígena: discussões teórico-metodológicas para uma fundamentação da crítica literária indígena na contemporaneidade”, cuja intenção é suprir com urgência a criação de “uma epistemologia indígena em/desde ou para si mesma, e não a partir de uma perspectiva ocidentalizada e ocidentalizante” (2017, p. 69), (re)considerando que há muito tempo já se vem discutindo a resistência política desses povos.

Logo, é imprescindível considerar que esta é percebida no cotidiano contra todo tipo de infortúnio desde a invasão e/ou retirada de seus territórios por rejeição à sua identidade indígena, exclusão do direito às tecnologias e ao ensino em universidades “contra a educação negada de modo geral, e contra, sobretudo, a presença do escritor indígena na literatura brasileira. Essas negações são silenciosas e, por isso, mais perigosas” (DORRICO 2017 p. 90). Assim, é preciso permanecer alerta em todos os momentos e segmentos sociais.

Orientar-se a partir de “conceito teórico para estudar as obras indígenas é também um exercício de apoio à expressão indígena no país” (2017, p. 90). Isso significa compreender o movimento indígena como ferramenta de visibilidade para a constante luta política e acima de tudo a relação estética proporcionada pela boniteza de suas expressões materializadas pela arte literária, considerando um estilo especificamente indígena em sua diversidade de formas e signos, mas sem recusar a “sua alteridade, senão que a autoafirma e a valoriza em suas especificidades” (2017, p. 90).

Portanto, é urgente estimar que um registro expresso pelas marcas autobiográficas e experienciadas em meio à “exclusão-marginalização-opressão”, permeadas por um “**eu-nós lírico político**, não apenas, não conseguiremos captar o sentido, o estilo e a vinculação políticos da literatura indígena, senão que também não conseguiremos pensar em crítica social, resistência cultural, luta política e práxis pedagógica” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 180, grifos meus).

Assim, cabe-nos compactuar com esses autores (2018) que não se trata apenas de questão técnica literária, mas sim da autonomia, justiça que por meio da “alteridade pode politizar, desnaturalizar, uma vez saída da invisibilização, uma vez superado o silenciamento e o privatismo apolíticos e despolitizados que lhe são impostos” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 180). O registro da narrativa autobiográfica e vivenciada, podendo-se dizer, de “próprio punho” por parte dos invisibilizados povos indígenas “é a condição da própria efetividade da democracia, de sua capacidade de autocrítica e de autocorreção” (2018, p. 180).

Cabe demonstrar solidariedade e engajamento nos movimentos indígenas desencadeados pelo estudo dos/as autores/as movidos/as pela preocupação com a possibilidade de regredirmos em todos os aspectos sociais, inclusive por meio de uma evidente mudança nas leis que já estavam estabelecidas ou a estabelecer para a garantia de direitos, principalmente após o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff, em 2016, por meio de um processo de *impeachment*.

Na continuidade deste enunciado encharcado pelas vozes de autoria indígena destaque, além de Julie Dorrico, outras mulheres indígenas empoderadas e militantes por seus povos ancestrais e que, como escritoras, também fazem ecoar suas vozes nessa tessitura teórica/literária, proporcionando maior visibilidade aos povos indígenas por meio da palavra escrita potente de autoria singular e coletiva.

Graça Graúna (2003) discute a configuração de textualidades indígenas e a construção da identidade indígena pelo próprio indígena, bem como faz considerações a partir de processos de construção de narrativas sobre a escrita indígena como um instrumento de resistência cultural e de autodenominação. A autora também investiga a construção identitária em obras de escritores indígenas brasileiros e norte-americanos contemporâneos. Graúna (2013, p. 74) reflete sobre o “caráter coletivo e individual da literatura indígena brasileira contemporânea” e, ao prefaciá-lo livro *Metade cara, metade máscara*, de sua parenta Eliane Potiguara, tece fios que mobilizam:

A leitura das diferenças possibilita compreender uma literatura que expande seu grito, dos mais excluídos, e tece a esperança de poder refletir os problemas dos povos indígenas e seus descendentes. [...] Reconhecer a propriedade intelectual indígena implica respeitar as várias faces de sua manifestação. [...] Negar a existência da literatura de autoria indígena e afrodescendente, por exemplo, é uma forma de preconceito literário. Não é à toa que, em algumas sociedades indígenas e africanas, as máscaras têm a função de expulsar as doenças das aldeias [...] (GRAÚNA, 2018, p. 13-17).

Conforme Potiguara, as invasões dos territórios e o processo da colonização dos povos indígenas do Brasil mobilizaram a autoestima destes, que conseqüentemente desencadearam o suicídio, a loucura, o alcoolismo, além de violência interpessoal, evidenciando-se formas de racismo. Tais reflexos, por conseguinte, podem ser causados

muitas vezes por preconceito racial e/ou interesse religioso que, devido a equívocos, confundem,

[...] a cosmovisão indígena com ideologias e fundamentos alheios à realidade tradicional. Impor culturas dominantes é uma forma de racismo. O paternalismo oficioso e governamental e o paternalismo eclesiástico também são formas de racismo, por melhores que sejam as intenções (POTIGUARA, 2018, p. 42).

Há de se respeitar a espiritualidade e as práticas de rituais indígenas, e de se entender que o processo de colonização desconsiderou os territórios indígenas, ou seja, não foi/é prioridade de muitos governantes o respeito aos povos indígenas como organização política, social e cultural diferenciada.

Além de grande defensor da literatura indígena, Daniel Munduruku é o autor que mais publica livros de literatura indígena infantil e juvenil em território brasileiro, e nos brinda com textos teóricos a partir de vivências como importante defensor do seu povo.

Sua tese de doutorado em educação, *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, publicada em livro em 2012 pela editora Paulinas, revela que o movimento indígena foi um propulsor para torná-lo um grande defensor das causas indígenas para as diferentes temporalidades humanas. Nesse percurso, o autor empodera-se em defesa da propriedade intelectual e passa a se dedicar “à formação de intelectuais orgânicos capazes de *pensar* os caminhos do próprio movimento” (MUNDURUKU, 2012, p. 18, grifos do autor).

Ainda sobre o movimento indígena, Munduruku acena que é necessário pensar no saber indígena “como um *saber-sujeito*, capaz de construir uma alternativa de convivência e de vida para as pessoas. Essa é a minha esperança, esse é o desejo que alimenta minha militância política dentro do movimento indígena<sup>40</sup> [...]” (MUNDURUKU, 2020, p. 20, grifos meus).

O escritor também reforça que sua fundamentação imprime o próprio ser no ato de viver a vida. Em suas palavras, ressalta ainda que o saber da academia desconsiderou por muito tempo o “saber-sujeito”, tratando-o apenas como um “saber-objeto”, e isso se contrapõe a um conhecimento individualista. Dessa maneira, na concepção indígena esse saber é coletivo e não de uma só pessoa. Para o escritor, o ato coletivo de contar

---

<sup>40</sup> Vale ressaltar que outros autores indígenas também abordam amplamente o movimento indígena.

histórias entre as populações indígenas ao longo dos séculos utiliza-se de uma técnica amparada pela memória, o que significa uma prática social de tradição oral. Nas palavras dele,

A gente ouve muito, e isso desenvolve os sentidos. O sentido da audição é o mais importante, porque por meio do ouvido fazemos as histórias chegarem à memória e descenderem ao coração. E, então, a gente nunca mais esquece. Pode-se concluir que a memória funciona como um elemento importantíssimo em nosso método educativo. A tradição oral é importante, a memória passa a ser instrumento para que a tradição continue viva. [...]. Contar histórias para exercitar a memória é um instrumento efetivo, bastante necessário para que as crianças possam guardar em si os elementos da tradição [...] (MUNDURUKU, 2020, p. 30-31).

Portanto, ao considerar a memória o elemento central para manter viva a tradição, é compreender a beleza que a prática coletiva dos povos indígenas tem a ensinar para diferentes etnias, pois “acumular conhecimento na memória não ocupa espaço”, nas palavras de Munduruku (2020, p. 31). Entretanto, ao estudar no sistema ocidental de ensino, Daniel Munduruku (2020, p. 62) aprendeu a registrar pela escrita a sua memória, e por meio dela se tornou “um redator da memória oral da gente indígena, o que me fez um escritor”.

Frequentar a universidade e prender-se em conceitos que marginalizam e inferiorizam os povos indígenas significa negar a identidade cultural destes. Assim, é importante preservar sua identidade indígena como: “[...] condição fundamental para o reconhecimento étnico – pois assim a sociedade complexa pode manipulá-lo -, aprender e conviver com a sociedade em igual condição é considerado um abandono de identidade” (MUNDURUKU, 2020, p. 63).

A partir dos apontamentos de Munduruku é possível acrescentar ao debate as questões de racismo que o indígena sofreu e/ou vem sofrendo ao adentrar instituições de ensino para se apropriar dos conhecimentos acadêmicos. É perceptível que ainda há uma desqualificação desse sujeito que busca a educação no sistema ocidental, pois para esse sistema o indígena ainda é visto como uma pessoa que vive em atraso cultural e conseqüentemente passível de perder sua afirmação étnica. Ainda nas palavras de Munduruku (2017, p. 56), o nosso país:



não conhece sua sociodiversidade nativa, pois ainda está à mercê de (pre)conceitos quinhentistas, pois não consegue acompanhar a riqueza da diversidade, reproduzindo estereótipos e desvalorizando os saberes ancestrais dos povos indígenas nacionais.

Contudo, o intelectual indígena seja ele/a constituído pelos saberes ancestrais e/ou saberes em ambientes acadêmicos é portador de direitos, portanto é imprescindível reafirmar que os fios que se entrelaçam nessa tessitura assinalam a necessidade de ampliar a discussão sobre o racismo que o indígena (con)vive cotidianamente em nosso país.

#### **4.3.1 Racismo contra o indígena existe: o papel da literatura indígena na luta antirracista**

Somando-se às reflexões proporcionadas por escritores/as indígenas como Krenak (2019; 2022), Munduruku (2009; 2012; 2017; 2020), Dorrico (2018a/b; 2017; 2022), Graúna (2013) e Potiguara (2018; 2023), e não indígenas, torna-se urgente nos aprofundarmos sobre o racismo sofrido pelos povos nativos. Para isso, nesse estudo trago o referencial teórico dos autores Nogueira (1985), Guimarães (2009), Almeida (2018) e outros. O racismo existe e na maioria das vezes é nominado como preconceito ou discriminação.

É importante destacar a necessidade de conhecer e refletir sobre a produção teórica da literatura indígena e da literatura de temática indígena, considerando que na luta antirracista a categoria *raça* é sobreposta aos povos indígenas brasileiros, e desponta também a urgência de se analisarem os conflitos e as desigualdades sociais. Desigualdade que se manifestam em práticas discriminatórias por envolverem a aparência física (estética) dos indígenas. Desse modo, a publicação teórica e também literária escrita por indígenas e não indígenas se constitui em uma ferramenta importante e que contribui na divulgação das tradições e saberes desses povos originários do Brasil, além de pujante na luta antirracista.

Um exemplo disso é o fato de que o próprio conceito de indígena ainda é desconhecido pela maioria da população não indígena. Munduruku nos revela que não se entendia como um sujeito pertencente ao mundo, pois sentia vergonha de ser “índio”. Rejeitava o termo sem saber de que forma poderia nominá-lo, gostaria de ser reconhecido, porém sentia que não poderia ser ele mesmo, ou seja, teria de negar o que

era para assumir o que os outros desejavam que ele fosse. “Só mais tarde compreendi que eu era mais que alguém: eu era um povo” (MUNDURUKU, 2017, p. 17).

O autor acrescenta que é importante se libertar do conceito “índio” porque este desqualifica a diversidade dos povos indígenas. O termo correto é indígena, o “que significa *nativo, originário de um lugar*” (2017, p. 18, grifos do autor), nas palavras de Munduruku. Então ser índio é não pertencer a nenhum povo, enquanto indígena significa pertencer a um povo específico, como guarani, munduruku, wapichana, kambeba, potiguara, entre outros.

Assim, trago à luz reflexões para compreender o sentido do termo índio, expressão “[...] racista, colonialista, etnocêntrica, eurocêntrica... [...]” (MUNDURUKU, 2017, p. 18). É possível acrescentar que a dimensão da *colonialidade do ser*<sup>41</sup> se mostra reveladora a partir das contribuições de Walsh (2013) e denota perceber entre as categorias conjugadas que o “índio” é tratado como primitivo e o “branco” como civilizado.

Ao pensar no racismo contra o indígena, é necessário revisitar os autores anunciados acima, por aprofundar seus estudos em questões étnico-raciais tendo como foco principal o negro. Porém, foi a partir do resultado de suas pesquisas que também foi possível levantar o racismo que os indígenas brasileiros sofrem. Trarei o autor indígena Ailton Krenak (2019) para apresentar uma perspectiva voltada ao povo indígena.

Krenak, coautor do projeto “Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas” abriu o evento com o tema *Segregação da vida*. Em sua fala de abertura, discutiu o racismo enquanto “projeto do Estado, visível, por exemplo, na segregação das reservas não autônomas”. Para ele, o racismo “é uma epidemia global causada pela recusa de compreender e aceitar a diferença” (KRENAK, 2019, p. 2170). Em sua reflexão sobre a perpetuação da segregação desde a chegada dos portugueses, é possível constatar que:

[...] a aldeia originalmente identificava o lugar onde vivem povos indígenas. Não é verdade, [...] parte do povo originário daqui vivendo em aldeamentos criados pela coroa portuguesa, depois mantidos pelo governo colonial e perpetuados mais tarde, pelo Estado brasileiro. Aos olhos de qualquer outra pessoa mais crítica podia-se dizer que isso é uma segregação, uma segregação que está na origem da relação do Estado [...] com os povos indígenas e a qual nunca mudou, que é a

---

<sup>41</sup> Ver mais no capítulo dois.

ideia de que se sobreviverem, esses povos vão continuar vivendo segregados. [...] É uma relação de desigualdade, de segregação que penaliza os povos indígenas de uma maneira tão disfarçada que parece um benefício. (KRENAK, 2019, p. 2170-2171)

Krenak é pontual ao afirmar que os povos indígenas continuam segregados desde o período da chegada dos portugueses ao Brasil. Em sua crítica, aponta que as reservas indígenas destinadas a eles/as são cercadas de ameaças à vida, riscos de invasão devido ao interesse do agronegócio, de mineradores, entre outros. Ou seja, está implícita a relação de desigualdade que significa o racismo contra os povos ancestrais. Portanto, ao mesmo tempo que:

o Brasil consegue ter, na visão de alguns, a experiência do racismo cordial, ele também consegue produzir um outro fenômeno que é o benefício racista, que é quando você, a pretexto de proteger alguém, de preservar algum direito, na verdade segrega e controla. (KRENAK, 2019, p. 2171)

Com isso, é possível vislumbrar um racismo disfarçado em tempo real. De acordo com Krenak (2019, p. 2171), “no horizonte do Estado brasileiro, o povo indígena tinha que ter sido extinto. Nós somos aquela parte do povo indígena que sobreviveu a um genocídio”. Isso se deu porque no período da ditadura militar o movimento indígena surgiu e vem se fortalecendo ainda nos dias de hoje.

Em sua abordagem, levanta críticas ao Estado enquanto organização multifacetada que acaba controlando seus modos de vida, ou, em suas palavras, o poder estatal pode desenvolver “políticas públicas para aprofundar a violência racial e as populações receptoras dessas políticas públicas acharem que estão sendo beneficiadas, acharem que é um benefício”. As palavras (in)tensas desse intelectual indígena geram um sentimento profundo de empatia, de busca por alternativas e um forte desejo de estar junto em parceria nas suas lutas. De acordo com Krenak (2019, p. 2172):

A doença do racismo, essa espécie de epidemia global do racismo se originou na nossa separação da natureza, quando nós nos separamos da natureza a ponto de não compartilharmos mais com a natureza a riqueza da diferença. Quando se disse que a diferença é o outro, é a impossibilidade de aceitar a diferença, de aceitar o outro como diferença – isso gerou o que nós reconhecemos historicamente como racismo.

Sua fala, além de densa e (in)tensa, é realista, expressa um grito que impacta, entristece, mas ao mesmo tempo conforta saber que os indígenas estão produzindo literatura, artigos, arte, na luta constante pela preservação do meio ambiente, e se

fortalecendo em encontros coletivos para pensar estratégias de resistência e (re)existência.

Como expresso nas palavras de Ailton Krenak (2019), é urgente o engajamento de todos na luta antirracista, que, ao se valer da categoria “raça”, sobreposta aos povos indígenas brasileiros, indica a urgência de se considerarem conflitos por territórios e desigualdades sociais, manifestadas em práticas discriminatórias que envolvem a aparência física (estética) desses povos.

Ao estabelecer um diálogo com a temática do racismo a partir de Oracy Nogueira (1985), em seu texto “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, busco contribuições para a produção dessa reflexão. O autor estudou o tratamento dado à “situação racial” brasileira, no que se refere ao negro (e ao mestiço de negro). Entre as situações levantadas por Nogueira (1985) sobre o estudo de diversos autores que trazem a questão de raça, destaco a terceira corrente analisada por ele.

Nessa corrente a discussão se dá a partir da perspectiva sociológica, sem desconsiderar as duas correntes anteriores<sup>42</sup>. O autor expõe na terceira corrente situações contemporâneas “das relações entre os componentes brancos e de cor (seja qual for o grau de mestiçagem com o negro ou o índio) da população brasileira” (1985, p. 287). Assim, pode-se apreender o racismo como:

uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 1985, p. 292)

---

<sup>42</sup> 1) A corrente afro-brasileira, a que deram impulso Nina Rodrigues e Arthur Ramos, e os estudiosos que mais diretamente foram influenciados por ambos; e que, sob a influência de Herskovits, prossegue, sob uma forma renovada, com os trabalhos de René Ribeiro, Roger Bastide e outros, podendo ser caracterizada como aquela corrente que dá ênfase ao estudo do processo de aculturação, preocupada em determinar a contribuição das culturas africanas à formação da cultura brasileira; 2) a dos estudos históricos, em que se procura mostrar como ingressou o negro na sociedade brasileira, a receptividade que encontrou e o destino que nela tem tido, corrente esta de que Gilberto Freyre é o principal representante.

Dessa forma, em Nogueira (1985) o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem apontam caminhos suleados por uma perspectiva sociológica, o que me mobiliza uma interlocução por considerar que no processo de construção desse estudo o racismo é explícito contra o indígena.

Na continuidade desse processo é preciso também reconhecer que a história do Ocidente agrega desigualdades entre os sujeitos por diversos modos, sendo eles, nas palavras de Antonio Sérgio A. Guimarães:

pela diferença de sexo, pela conquista e ocupação de terras estrangeiras, pela escravização ou colonização de outros povos e, mais recentemente, pela migração de indivíduos de outras nacionalidades para estados capitalistas mais ricos, na condição de trabalhadores. (GUIMARÃES, 2009, p. 213)

Ainda em diálogo com Guimarães (2009), esses modos de segregar as desigualdades foram se constituindo a partir de teorias que atribuíam à biologia humana um olhar distorcido, o qual era divulgado por meio de um conceito de “raça”:

[...] que estabeleceu uma justificativa para a subordinação *permanente* de outros indivíduos e povos, temporariamente sujeitados pelas armas, pela conquista, pela destruição material e cultural, ou seja, pela pobreza. [...] depois da justificativa racial ter perdido legitimidade científica, a suposta inferioridade cultural – em termos materiais e espirituais – de grupos humanos em situação de subordinação passou a ser a justificativa padrão do tratamento desigual [...]. (GUIMARÃES, 2009, p. 213-214 – grifos do autor)

Trago esse recorte para ponderar sobre as diferentes formas de segregação de sujeitos e povos desde a tomada de seus territórios até o tratamento excludente destes em território nacional e, assim, seguir a linha de pensamento sobre o racismo que violenta os povos indígenas. Tal princípio utiliza-se de diferenças raciais, distinção de status social e de tratamento, de colonizados e colonizadores, contextualizado dentro de um mesmo território nacional. Conforme os estudos de Guimarães (2009, p. 214), “[...] trata-se de doutrina racista que se expressou na biologia e no direito”. Há de se reforçar que qualquer maneira de ilustrar e relevar essas diferenças, escolhas, regalias e distinções entre sujeitos, atribuídas à compreensão de raça, poderá ser entendida como

racista<sup>43</sup>, pois ao atribuir “[...] desigualdades sociais culturais, psíquicas e políticas à *raça* significa legitimar diferenças sociais a partir de diferenças biológicas”, de acordo com Guimarães (2009, p. 215, grifos do autor).

É importante destacar que os sujeitos de *raça* ou cor distinta não têm “as mesmas oportunidades de vida e não competem, em pé de igualdade, pelos mesmos recursos sociais, culturais e econômicos” (GUIMARÃES, 2009, p. 217). Ainda conforme o autor, é necessário lutar contra o racismo para preservar “liberdades individuais e a igualdade de tratamento (no plano do Estado), quanto à positividade das identidades grupais (no plano dos indivíduos), sendo neutro no plano da nacionalidade”.

Também no plano do sujeito e de sua constituição de grupo “o antirracismo deve visar os estigmas raciais (de cor, *raça* e classe no Brasil [...])” (GUIMARÃES, 2009, p. 238-239). Isso colocado, vale reforçar que as políticas educacionais do governo deverão apoiar as instituições no “combate à discriminação racial e de cor e por meio da revalorização e reinterpretação das heranças culturais, sustentar a autoestima das populações negras” (GUIMARÃES, 2009, p. 239) e – acrescento – indígenas.

Silvio de Almeida, estudioso do racismo estrutural, também acrescenta a essa reflexão que a origem do racismo estrutural existiu desde a modernidade ao estabelecer-se com a criação do Estado burguês. Estado este que defende o homem como universal em seus aspectos jurídicos, políticos e principalmente econômicos. Ou, ainda, uma arquitetura estrutural pensada para defender os grupos abastados/dominantes e que para isso categorizou as pessoas por classes. Seus estudos são voltados para a negritude, porém acrescento nesta pesquisa, por sua pertinência, o racismo contra o indígena.

É importante esclarecer que racismo é diferente de discriminação e preconceito, mesmo que exista relação entre estes. O preconceito racial é externalizado pelo julgamento prévio, “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Na discriminação racial acontece um tratamento distinto: “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva

---

<sup>43</sup> Ver mais sobre o racismo contra o indígena na tese de Patrícia Magalhães Pinheiro “Entre silenciamentos e resistências: educação das relações étnico-raciais nas narrativas de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC”, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação.

do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Portanto, o racismo contra os/as indígenas existe “sob esta perspectiva, o preconceito, a discriminação, a violência, os maus-tratos, a omissão ou a restrição de direitos são entendidos como manifestações do racismo” (PRADO, 2020, s/p). Estas são voltadas também aos povos originários, portanto é urgente denunciá-las e combatê-las. Ainda em Prado (2020, s/p).

A democracia é afetada quando os direitos fundamentais dos indivíduos ou grupos são afetados, pois o exercício da democracia pressupõe a criação, a manutenção e a ampliação de direitos fundamentais relacionados à vida, à subsistência, à participação política e à organização social.

Para acrescentar ainda mais elementos na construção dessas reflexões sobre o racismo contra o indígena, destaco também os estudos de Lia Vainer Schucman (2010; 2012) sobre a necessidade de considerar a ideia de “raça” enquanto produção pela ciência moderna nos séculos XIX e XX que se complementam, à medida que “raça” está no imaginário da população e, por isso, ainda produz atitudes e discursos racistas. Não é possível naturalizar essa relação condicionada ao fenótipo, à ideia biológica de raça ou atribuições a partir da ascendência étnica. Por isso, nas palavras da pesquisadora, vale apreender o que significa racismo, após o descrédito sobre a ideia biológica de raça, pois o conceito de “raça” na atualidade significa:

[...] qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais. (SCHUCMAN, 2010, p. 44)

As palavras de Schucman (2010) nos lançam por caminhos desafiadores para colocar em pauta a luta antirracista juntamente com os movimentos indígenas, escritores/as, pesquisadores/as indígenas e não indígenas. Na sociedade e na escola

brasileira, o racismo contra o indígena ainda se faz presente na contemporaneidade, apesar de ser pouco estudado enquanto violência contra ele.

A produção teórica e literária escrita por indígenas e não indígenas inscreve uma configuração antirracista, de resistência, e é também ferramenta importante para contribuir na divulgação das tradições e dos saberes desses povos. Então, é necessário estender essa interlocução para aprofundar questões políticas e culturais em estudos publicados por pesquisadores/as e escritores/as indígenas. Parte da produção teórica indígena contemporânea está disponível em meio eletrônico, plataformas online, periódicos, portais acadêmicos e no mercado editorial.

Assim, é possível constatar a defesa dos direitos indígenas a partir da escrita dos/as próprios/as autores/as indígenas, entendendo que a análise de livros literários publicados por autores/as indígenas e não indígenas qualifica as reflexões e transforma a ideia estereotipada e racista sobre o indígena.

Colocadas essas notas, vale explorar os saberes indígenas por meio da “literatura indígena” e de “literatura de temática indígena”, vislumbrando os saberes e a cultura ancestral do/a professor/a guarani da Escola *Itaty*. A seguir, diálogo a partir da produção de estudiosos da temática indígena sobre a forma como estão representados os povos ancestrais em livros literários.

#### 4.4 O LIVRO LITERÁRIO E A REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA

As primeiras obras de literatura brasileira que representaram os indígenas, de acordo com Bonin e Silveira (2012), foram escritas sob a influência do período do Romantismo, apesar de o indígena ser tema desde a literatura colonial. Dessa forma, foi nesse período que por alguns anos houve destaque à nacionalidade brasileira, ou seja, o indígena representado como herói e/ou parte da natureza cuja

[...] bravura e a coragem, a noção de espiritualidade vinculada à natureza e marcada especialmente pela contemplação dos fenômenos e seres (quase sempre antropomorfizados), a noção de bondade natural e de simplicidade dos indígenas e a representação destes como seres harmoniosamente integrados à natureza. (BONIN; SILVEIRA, 2012, p. 330-331)



No estudo “O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena”, Tarsilla C. de Britto, Sinval M. de Sousa Filho e Gláucia V. Cândido (2018) revelam que, com o romantismo, embora os indígenas tenham obtido certa visibilidade por meio da arte brasileira, houve certo investimento em relação à estética na representação do indígena, idealizada pelos românticos nacionais. Para Britto, Sousa Filho e Cândido (2018, p. 178), isso marcou “o processo de emancipação da arte nacional, mas pouco contribuiu para o reconhecimento do valor autônomo da tradição oral da cultura ameríndia”.

Por conta do período do romantismo, os nativos brasileiros foram declarados “raça extinta”, ou seja, conforme “texto que nossos intelectuais legitimaram como documento inaugural do Romantismo – o ‘Ensaio sobre a história da literatura no Brasil’, publicado por Gonçalves Magalhães em 1836” (BRITO; SOUZA FILHO; CANDIDO, 2018, p. 179). Tal ensaio apresenta aspectos forjados sobre os indígenas como: “representações mais ou menos unificadas, nas quais se sobressaem valores imputados a tais povos, supostamente oriundos de uma ancestralidade, de uma tradição e de uma essência”.

Passado o período do Romantismo, não se observou mais uma “[...] visão romântica e idílica dos índios, caracterizada pelo heroísmo, beleza e naturalidade” (BONIN; SILVEIRA, 2012, p. 331), porém o que se encontrou depois desse período foi uma visão negativa do indígena, que somente passaria a ser considerado sujeito se abandonasse as marcas da ancestralidade de seu povo e se tornasse um “bom civilizado”.

Importante trazer para essa tessitura também aspectos de ordem crítica sobre a origem do dito folclore brasileiro, cujo livro *Lendas e mitos do Brasil*, de Theobaldo Miranda Santos, pela Companhia Editora Nacional, na edição mais remota de 1955. Autores como Lobato e Veríssimo também publicaram livros com a representação de personagens indígenas, porém com características forjadas, o que na atualidade brasileira ainda permanecem em algumas bibliotecas, pois há um “pacto” de consenso da sociedade para adentrar ambientes escolares.

Contudo, foi a partir da década de 1980, após a Constituição, que a publicação de contos e lendas brasileiras obteve o reconhecimento enquanto cultura das minorias

étnicas e sociais. Ao analisar obras do acervo do PNBE de 2008 a 2012, Bonin (2012); constatou que:

[...] embora, sob a ótica ocidental, tais histórias sejam classificadas como contos folclóricos, lendas e/ou como literatura fantástica, nas culturas indígenas elas possuem uma função social importante, vinculada à regulação cultural. Tais histórias explicam a origem das coisas, ou funcionam como narrativas exemplares, contadas para valorizar certas atitudes desejáveis aos indígenas. Em algumas obras examinadas, observa-se que os autores procuram afirmar essa distinção entre as narrativas tradicionais e as histórias de ficção. Ao final da obra *As pegadas do Kurupyra*, por exemplo, o autor, Yaguarê Yamã, apresenta um paratexto intitulado “Ficção?”<sup>44</sup> e, nele, o autor destaca: Kurupyra, que em língua geral significa “pele de sapo”, é uma entidade da floresta. Segundo a religião tradicional dos Maraguá, é o “protetor dos animais de caça” (BONIN, 2012, p. 40).

Percebe-se que a narrativa *As pegadas do Kurupyra* (2008) apresenta uma relação entre o natural e sobrenatural, o que não ocorreria dentro de um ponto de vista ocidental, e na cultura indígena há a função social que condiciona a cultura (BONIN, 2012a). Em *As pegadas do Kurupyra*,

o protagonista é um menino chamado Tuim, que saiu da aldeia com sua família e foi morar à beira de um igarapé, distante de todos os seus amigos. Na nova morada, ele passa a explorar a floresta, tentando aprender a caçar sozinho, prática que em geral se aprenderia em grupos de meninos, conforme explica o narrador. Em suas andanças Tuim acaba encontrando rastros estranhos e, ao seguir as pegadas, se depara com um Kurupyra menino, que também vive solitário. Assim, os dois se tornam amigos, passando a explorar áreas cada vez mais longínquas da floresta. (BONIN, 2012, p. 40)

É possível perceber que na narrativa de Yamã fica estabelecida a valorização dos conhecimentos e valores para a vida social e pessoal dos indígenas. Cabe acrescentar que a “literatura indígena” não é folclore. Conforme o próprio escritor indígena Yaguarê Yamã (2021) destacou ao participar de um encontro virtual no dia 02/02/2021, com Julie Dorrico, no Canal do Youtube “Literatura Indígena Contemporânea”, sob a temática: “Literatura Indígena: Folclore não”. Segundo o escritor, aceitar a redução da religiosidade, da ancestralidade ou da espiritualidade dos povos indígenas ao folclore denota entender que a religiosidade é reconhecida apenas

---

<sup>44</sup> Grifos da autora.

para um povo, o povo cristão, e que as crenças e a espiritualidade indígena são desconsideradas, desqualificadas e esvaziadas de sentido.

Essa reflexão sobre o posicionamento de escritores indígenas ao defender sua espiritualidade tradicional suleada pela crença em entidades e/ou encantados é contemporânea. Por isso reduzir a cosmologia desses povos significa a folclorização de tais entidades e/ou seres encantados, ou seja, trata-se de etnocídio, em que a religiosidade desses povos foi/está sendo desvirtuada de sentidos.

Dito isso, ao dar continuidade à trajetória percorrida pela literatura indígena e literatura de temática indígena para crianças, na qual existe a representação do indígena, torna-se possível verificar avanços quanto à produção. A produção literária representa a personagem indígena tanto no texto verbal quanto no imagético, e anteriormente a isso eram perceptíveis estereótipos atribuídos a guerreiros indígenas seminus em posse de arcos e flechas.

Assim, pode-se afirmar que nas últimas décadas a legislação brasileira estabeleceu diretrizes mais significativas, entre as quais o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/1997), que distribuiu livros de literatura infantil e juvenil para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, até ser suspenso em 2015 e cancelado em 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Cabe destacar que os PCNs (1997) instituíram os Temas Transversais, entre eles a temática indígena. Esse fato promoveu buscas mais intensivas pela temática e também o interesse pontual do mercado editorial. Assim, desencadeou uma crescente produção de livros de “literatura indígena” escritos por autores/as indígenas e livros de “literatura de temática indígena” por não indígenas.

A LDBEN (1996) e as DCNEEI (2013) instituíram que temáticas de cunho racista nesse gênero literário se abrissem para narrativas que abordassem conteúdos suleados pelas problemáticas sociais, culturais, políticas, de gênero, raça, entre outros. Com isso, a “literatura de temática indígena”:

[...] emerge, impulsionada pelos discursos sobre a pluralidade cultural e sobre a valorização da diferença, [...] Em tais obras, parece se identificar certo esforço em problematizar uma imagem genérica de índio, de um lado, e em estabelecer outros cenários a partir dos quais as crianças possam vislumbrar o dinamismo das culturas indígenas, de outro. (BONIN; SILVEIRA, 2012, p. 331-332)

Assim, houve um avanço significativo em relação à representação da história e da cultura indígena, contudo é necessário estender essa discussão para a escola, para a sociedade toda, tendo em visto os recentes retrocessos políticos, sociais, culturais, com ameaças à democracia, à humanidade. Diante disso, houve o cancelamento do PNBE, que era um alento para a produção e divulgação de literatura de qualidade selecionada por especialistas da área.

Impulsionada pelo movimento indígena em suas origens, a “literatura indígena” infantojuvenil ganhou um lugar de proeminência ao se apresentar por autores indígenas como Daniel Munduruku, Yaguaré Yamã, Olívio Jekupé, Kaká Werá Jekupé, Eliane Potiguara, Márcia Waina Kambeba, entre outros(as) que estão engajados(as) na produção de obras literárias.

## 5 A CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INDÍGENA INFANTIL E JUVENIL EM PROFESSORES/AS DA EIEB *ITATY*

*Gosto da palavra “comunhão” como referência a “troca” “partilha”, “compromisso” [...]. Gosto da palavra “comunhão” porque ela revela uma sintonia entre iguais: sintonia de pensamento, sentimento e ação. Porque ela irmana as pessoas e as humaniza.*  
(MUNDURUKU, 2020, p. 104)

Dar a conhecer em comunhão supõe um coletivo em tessituras de fios embebidos na experiência. A cada fio transpassado, fica um pouco de cada, que também sai encharcado de novos saberes. O livro literário, muito apreciado por crianças, jovens e também adultos, proporciona troca, partilha, compromisso, promove relações estéticas, sentidos aos/as leitores/as. Defender que os livros de literatura indígena infantil e juvenil estejam inseridos nas práticas pedagógicas como portadores de textos possíveis para a integralização do processo de aperfeiçoamento dos sujeitos é elementar na apropriação de saberes necessários para constituir leitores/as. Conhecimentos associados à formação cidadã, portanto histórico-culturais. A leitura de literatura indígena contextualizada pelas práticas sociais invoca a leitura da palavra, a leitura da palavravmundo.

A voz-práxis estética literária expressa textualmente pela arte de autoria indígena leva à descolonização cultural e à descatequização da mente ao gerar crítica acentuada, reflexividade política intensificada e “enfrentada exatamente pela visibilização, pela enunciação autoral da própria voz, pela publicização, das experiências e das histórias próprias, pela politização da própria condição, bem como por um ativismo direto e pungente [...]” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 72).

A composição dos núcleos de significação sustenta-se no constructo metodológico da totalidade mediada. Ao considerar essa descolonização cultural e a descatequização da mente ao dar visibilidade aos enunciados dos professores contribui-se neste capítulo expondo a análise dos dados gerados, distribuídos em três núcleos de

significação<sup>45</sup>. Os núcleos de significação se compuseram após a (re)leitura do material transcrito após as entrevistas e rodas de conversa, ou seja, do empírico para o epistemológico. A (re)leitura contribuiu para agrupar as expressões significativas no enunciado dos/as professores/as compondo-se assim, os pré-indicadores e desses a constituição dos três núcleos de significação. Em cada núcleo de significação trago um recorte da fala de alguns professores para compor a nomenclatura.

Núcleo de Significação um: **A ancestralidade guarani na escuta de narrativas fantásticas e exemplares:** *Eu ouvia muita história [e] até hoje, porque eu gosto muito de história* (Kennedy Karai, entrevista inicial, 2022), foi composto pelos indicadores 2 e 3: “O racismo estrutural na constituição docente de professores/as guarani expressos em narrativas factuais” e “Memórias afetivas guarani da escuta de narrativas fantásticas e exemplares de xeramõi, pajé, avós e pais na continuidade da cultura ancestral da oralidade”.

Núcleo de Significação dois: **A escolha para ser professor/a suleado pela perspectiva intercultural na EIEB Itaty:** *No primeiro dia, eu só queria saber o que eles aprenderam até aquele momento* (Cleiton Xondaro, entrevista inicial, 2022), foi composto pelos indicadores 1; 2 e 3: “Tornar-se professor/a implicou uma escolha oportuna e imprescindível na continuidade da cultura guarani na EIEB Itaty”; “O racismo estrutural na constituição docente de professores/as guarani expressos em narrativas factuais” e “Memórias afetivas guarani da escuta de narrativas fantásticas e exemplares de xeramõi, pajé, avós e pais na continuidade da cultura ancestral da oralidade”.

Núcleo de Significação três: **Professores/as M’bya Guarani da EIEB Itaty em Santa Catarina e a leitura de literatura indígena como estratégia antirracista:** *rodas de conversa que venham valorizar as nossas histórias utilizando a literatura, pois nos levam a pensar sobre [...] os nossos conhecimentos, a nossa cultura.* (Marcelo Werá Mirim, entrevista final e rodas de conversa 2022), foi composto pelos indicadores 2; 4 e 5: “O racismo estrutural na constituição docente de professores/as guarani expressos em narrativas factuais”; “A colonialidade do poder e do saber e as implicações na oferta da leitura de literatura indígena e de literatura de temática indígena na TI Morro dos Cavalos” e “Totalidade mediada: uma possibilidade de aperfeiçoamento para

---

<sup>45</sup> Conforme Aguiar e Ozella (2015).

professores/as da EIEB *Itaty* em formato de rodas de conversa na especificidade da literatura indígena enquanto resistência e luta antirracista”.

Para isso, as entrevistas e as rodas de conversa foram elementares na tessitura da totalidade mediada, que busca analisar como se constituem os conhecimentos dos professores/as sobre a leitura de livros literários infantis e juvenis na EIEB *Itaty*.

### 5.1 A ANCESTRALIDADE GUARANI NA ESCUTA DE NARRATIVAS FANTÁSTICAS E EXEMPLARES: *EU OUVIA MUITA HISTÓRIA [E] ATÉ HOJE, PORQUE EU GOSTO MUITO DE HISTÓRIA* (Kennedy Karai, 2022)

*Os sábios são reconhecidos nas escolas  
indígenas pelos professores, pelos  
alunos e pelas lideranças,  
como bibliotecas vivas.  
(BERGAMASCHI, 2014, p. 19)*

Sábios indígenas existem e são bibliotecas vivas. Eles estão chegando à academia para divulgar os conhecimentos ancestrais que por muito tempo sofreram tentativas de apagamento. Hoje os considerados “intelectuais indígenas são em primeiro lugar formados pela e na oralidade, e que mantêm a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão” (BERGAMASCHI, 2014, p. 13). Ao passarem pela academia, são (re)conhecidos como sábios duplamente constituídos, ou seja, pela cultura da oralidade e pela certificação acadêmica. Portanto, vale compreender que são:

intelectuais da oralidade, constituídos de acordo com seus sistemas de conhecimento; intelectuais urdidos não apenas nos processos de interculturalidade, mas também nos processos de intercientificidade, ao se formarem na escola, na academia, ao realizarem pesquisas como mestres, doutores ou pesquisadores acadêmicos, fazendo dialogar diferentes ciências. (BERGAMASCHI, 2014, p. 16)

Elaborei o primeiro núcleo de significação a partir de dois indicadores<sup>46</sup> que contribuíram para chegar ao NS: **A ancestralidade guarani na escuta de narrativas fantásticas e exemplares: *Eu ouvia muita história [e] até hoje, porque eu gosto muito de história***<sup>47</sup> (Kennedy Karai, entrevista inicial, 2022). Utilizei-me de uma das respostas para apresentar a temática desse NS ao questionar aos/às professores/as da

<sup>46</sup> Conforme Apêndice 7.

<sup>47</sup> Escolhi o enunciado dos professores a partir da entrevista inicial e final para nominar os NS elaborados. Destaco em itálico o nome e as falas dos/as professores/as indígenas no decorrer do trabalho, porém os nomes de teóricos indígenas mantive a grafia sem destaque em itálico.

EIEB *Itaty* quais eram suas memórias na escuta das narrativas orais lançadas pelo pajé e/ou os mais velhos num tempo em que ainda eram *kiringue*. Ouvi desde uma relação que passava pelo sentimento de afeto até uma lista com alguns contos pertencentes ao repertório ancestral guarani.

A professora Dayanne *Takua* (2022) destaca sua [...] *atenção quando a história é guarani*. Assim, percebo certo engajamento politizado com destaque para a necessidade de, no presente, preservar e legitimar o *Nhande Reko* do povo guarani. Das histórias que ouvia na infância, a professora Juçara *Jaxuka* (2022) expõe que *escutava tanta história [...] histórias de bichos, os bichos que falavam, do começo do mundo, do sol e da lua*.

O professor Ederson *Werá Mirim* (2022) revela que sua preferida era a *História do fogo* [...]. Portanto, compreende-se que o ambiente em que cresceram possibilitou saberes constituídos no processo de estar sendo, ou seja, o modo *Mbya Guarani* de formação singular e coletiva simultaneamente.

Assim, constata-se que “no sistema de educação das crianças guarani fica evidente uma continuidade do passado ameríndio nos modos de educar praticados no presente” (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016, p. 745). Benites (2020 p. 181) vem reforçar as possibilidades de acontecerem de fato “a educação escolar e a educação tradicional guarani” construindo diálogos, porém destaca que isso será possível desde que haja organização e implementação dessa educação pensada por representantes de professores, instituições e da comunidade indígena.

A exemplo disso, a fala da professora Eliziane *Jerá* (2022) expressa a forma educativa de como o modo de vida acontecia [...] *quando a gente tinha dúvidas ia perguntar pro xeramóy [avô] e sempre vinham as histórias. [...] escutava sempre do sol e da lua, como que surgiram [...]*.

Observam-se aspectos da formação integral da pessoa indígena que se apresentam em narrativas literárias no partilhar de saberes. De acordo com Krenak (2022, p. 93-94, grifos do autor), as práticas empregadas pelos povos ancestrais tinham como fundantes “as práticas ligadas à *produção* da pessoa – o que é muito diferente de moldar alguém –, que todos temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos – e o *ser* é a essência de tudo”.

Constatai na fala do professor Samuel *Karai* (2022, entrevista inicial) que seu momento mais marcante foi: *a lembrança do meu finado avô [...] da Terra sem fim, da*



*Terra sem males* [...]. O professor Cleiton *Xondaro* (2022) aponta sua avó como exemplar ao lhe contar *uma história que eu vou guardar pra sempre, porque é uma história de superação*. Como se observa nas falas da professora Eliziane *Jerá*, os professores Samuel *Karai* e Cleiton *Xondaro*, ao se remeterem ao *xeramóy* como figura central na constituição de saberes, imprimem um papel de destaque aos mais velhos, ou seja, a continuidade do modo de vida guarani sendo (re)construída de geração em geração.

compreendemos o diálogo intercultural com os Guarani como uma possibilidade de aprofundar os sentidos da vida em suas múltiplas possibilidades, uma vez que trazem em seus mitos o diálogo entre dualidades recíprocas e não contraditórias, como a dimensão destacada no mito dos gêmeos Guarani. Neste mito, ao elucidarem o nascimento do sol e da lua e os processos vividos desde o nascimento até o encontro com *Nhanderú*, os Guarani vão provocando um conhecimento que assume a dualidade e que é necessário para as questões básicas da vida desse povo (BERGAMASCHI; MENEZES, 2014, p. 760-761).

A contação de histórias explora vários sentidos que constituem a singularidade dos ouvintes que (re)criam novos aprendizados, recurso que libera a imaginação e fantasia. Para o professor Marcelo *Verá Mirim* (2022) a narrativa que mais o impactou foi oralizada por seu pai [...] *à noite o meu pai contava as histórias pra gente [...] Uma velhinha chegou na Terra de Nhanderú – Na terra dos Deuses*. O professor Natan *Karai* (2022) recordou histórias narradas pelo pajé:

Buscava histórias para ouvir junto com os amigos na casa de Reza porque gostava de histórias que davam medo, que eram contadas pelo pajé. A história preferida para ouvir era “Kurupira”. O pajé dizia que quando crescêssemos iríamos viver essas histórias. (Natan *Karai*, 2022, entrevista inicial)

Em seu relato, percebo a emoção materializada pela imaginação, movida pela experiência com o suspense proferido pelas palavras do pajé na casa de reza. Para o povo guarani, o papel do pajé na TI Morro dos Cavalos é de educador para todas as temporalidades humanas, além do papel de cura a todos/as enquanto líder espiritual da comunidade.

A casa de reza é considerada o lugar sagrado mais importante da TI, pois é naquele espaço de escuta, de aprendizagem e de ensino que há a manutenção da cultura

indígena em seus ritos e ancestralidade. Por isso “não à toa, a perseguição e destruição das casas de reza (opy) é uma das expressões do racismo religioso, do epistemicídio e do etnogenocídio” (NÚÑEZ, 2022, p. 95).

Ao rememorar a história do *Kurupira* oralizada pelo pajé em seu tempo de *kiringue*, Natan Karai se vale da imaginação no tempo presente para (re)criar o enredo que se forma em nível de consciência pelas representações e imagens vividas. A narrativa oral desencadeou o exercício da memória, da experiência, da imaginação constituída na atividade humana e expressa pela (re)criação do cenário, do enredo descrito, portanto atualizada no tempo presente. Isso quer dizer que as experiências vividas anteriormente se mostram em novas (re)leituras dessas narrativas, ou seja, “esses produtos da imaginação consistem em elementos da realidade modificados e reelaborados. É preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens” (VIGOTSKY, 2009, p. 24).

Para a professora Bruna *Kerexu* o aprendizado se dava pelas histórias ouvidas na casa de reza e, em maior número, na casa da avó.

[...] Na escola tinha pouca história, porque lá tinha uma *Opysinha* e lá, reuniam todas as crianças que sentavam para contarem/ouvirem histórias [...] eu sempre gostei da história de quando a criança é teimosa e tem tantas [...]. Tem que escutar das mães, dos pais [...] de seres das matas, de espíritos que estão por aí. (Bruna *Kerexu*, 2022, entrevista inicial)

Bruna *Kerexu* evoca lembranças da narração de histórias e também expressou que na escola não havia muitas histórias, o que leva a uma indagação sobre as possíveis causas para a escola em sua infância, não ofertar momentos de contação de histórias<sup>48</sup>. A *Opysinha* pensada e construída próximo à escola é para proporcionar aos *kiringue* e também aos demais moradores um espaço de livre acesso a todos os moradores da comunidade. Ela informa que estudou até o 4º ano em escola indígena, porém mudou de escola quatro vezes.

De acordo com Bruna *Kerexu*<sup>49</sup> os estudantes indígenas não conseguem ficar quatro horas em uma sala de aula. A *Opysinha* faz parte da cultura guarani e é utilizada para aconselhamentos, comemorações e em eventos para tomada de decisões. Ali

<sup>48</sup> Voltaremos a essa indagação na análise do terceiro núcleo de significação.

<sup>49</sup> As informações complementares sobre as escolas frequentadas pela entrevistada e sobre a *Opysinha* foram sanadas após um contato via mensagens de WhatsApp.

poderiam frequentar *kiringue* e demais moradores para refletir sobre os ensinamentos apreendidos por meio da narrativa das diversas histórias.

A ancestralidade indígena suleada pela oralidade tem potência educativa. Portanto, cabe reforçar que a linguagem oral dos Guarani revela a importância da voz expressa pelos mais velhos em contações de histórias, ou seja, os “guardiões da memória” conforme Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 65):

Em sociedades orais, a memória é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e os esquecimentos adquirem significados e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite esses saberes, em geral pessoas mais velhas da comunidade, também reconhecidos como “guardiões da memória”.

Samuel *Karai*<sup>50</sup> de Souza (2020, p. 128 – grifos meus) nos diz sobre sua preocupação com os anciões que estão morrendo sem ter repassado toda a sabedoria aos “[...] mais jovens, que deviam desde pequeno aprender. Assim como minha avó já falecida dizia: *Tudo que os mais velhos contam sobre as histórias são todas verdade, para quem nasceu guarani*”. Cabe problematizar a questão da cultura oral, ou seja: quando não repassar a história ela poderá morrer por falta de registro?

O professor Kennedy *Karai* (2022) dá destaque para as memórias e seu apreço por histórias oralizadas por seus familiares, também professores:

Porque você já nasce numa linhagem de educador, era aprendendo ser um pesquisador, então você quer aprender cada vez mais, saber mais. Então, como a cultura guarani é passada pela oralidade, [...] são muitas histórias. (Kennedy *Karai*, 2022, entrevista inicial)

Kennedy *Karai* explica que a experiência o fez se apropriar de saberes que o constituíram no professor indígena pesquisador, e isso forma sua identidade docente. Assim, mostra-se consciente sobre seu papel político, ético e estético, imbricado na cultura como fundante para aperfeiçoar, desenvolver e socializar os saberes juntamente com seus parentes. É possível afirmar que os professores da Escola *Itaty* são “[...] formados pela e na oralidade, e que mantém a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão [...]” (BERGAMASCHI, 2014, p. 13).

---

<sup>50</sup> O professor Samuel *Karai* publicou sua pesquisa de final de curso em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Guarani em e-book e impresso (quantidade limitada).

Para Krenak (2022) a educação precisa apresentar-se como “uma imagem poética” apoiada em uma educação para a *kiringue*, não no sentido de enquadrar a um modelo preestabelecido, uma “fôrma”:

[...] aplicar esses conceitos a pessoas no primeiro momento da vida, quando são seres inventivos e cheios de subjetividade, é uma violência muito grande. Já vão podando espíritos que poderiam trazer muita novidade para a Terra. No lugar de *produzir* um futuro, a gente deveria recepcionar essa inventividade que chega através das novas pessoas. As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. [...] deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante que inventar futuros. (KRENAK 2022, p. 99-100, grifos do autor)

Krenak (2022, p. 100) alerta sobre uma educação compreendida como “fôrma”, o que significa colocar as crianças “embaladas enquanto embalagens vazias que precisam serem preenchidas, entupidas de informação”. O intelectual indígena ainda acresce que a educação “não tem nada a ver com o futuro, afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real” (2022, p. 107). Portanto, é possível compreender que é no presente que o ensino inspirado pelo exercício da oralidade contribui com o processo de (re)criação, imaginação.

O professor Diogo *Karai* (2022) se constituiu como professor pesquisador ao rever uma narrativa oral de sua infância em meio às mídias contemporâneas e contrastar com o que estava configurado em outra linguagem da arte, o cinema. Essa experiência formou sua identidade docente e poderá reverberar em possibilidades outras, para seu trabalho com os estudantes.

Eu me lembro de várias histórias. Não tudo, mas algumas histórias eu lembro. [...] Era uma história indígena, mas esses dias eu voltei a ver um filme *Apocalypto* – esse é um filme indígena que era dos Incas, ou Maias me parece. Eu estava vendo legendado e o mais velho estava contando histórias para os mais novos. Era legendado, então eu estava lendo e assistindo, aí eu vi que ele estava contando uma história indígena que eu ouvia quando era criança (Diogo *Karai*, 2022, entrevista inicial).

As mídias em alguns contextos indígenas, como é o caso do povo guarani, da TI Morro dos Cavalos, são acessíveis. É importante (re)conhecer que há indígenas de diferentes povos que se utilizam de ferramentas tecnológicas para difundir os saberes indígenas ao *juruá* e aos próprios indígenas. A maioria das pessoas não indígenas têm

uma imagem idealizada sobre o indígena e se mostram surpresas ao constatar que estes possuem televisão, celular, computadores, entre outros.

Richard *Werá Mirim* criou uma página chamada *Mídia Guarani Mbya*, com postagens sobre o cotidiano de sua aldeia e também de outras comunidades no Brasil. Na página apresenta informações, saberes e reivindicações políticas dos povos indígenas. Ao ser entrevistado por Thiago Borges, do site *Periferia em Movimento*, Richard exemplifica a reação das pessoas ao vê-lo utilizando o celular:

Em muitos lugares que eu chego, as pessoas perguntam: “você usam celular, televisão, internet?”. E ficam impressionados quando veem celular na nossa mão, porque acham que indígena não pode ter isso. Mas com essa comunicação que nós fazemos, elas vão vendo a realidade<sup>51</sup>.

Percebo a conscientização no relato de Richard sobre a intencionalidade em produzir matérias que ampliem o (re)conhecimento da cultura indígena pelos *jurua*. Dessa forma, a politização e os meios de informações virtuais expressos no conteúdo divulgado por Richard se apresentam como uma ferramenta de comunicação a serviço dos povos indígenas e a materialização do pensamento decolonial.

Ao assumirem a função de comunicadores por meio das mídias digitais, os indígenas trazem aos demais povos informações por rádio transmissão, vídeos, imagens fotográficas, músicas, notícias, entre outras. Assim, a partir da experiência na escuta de narrativas fantásticas e/ou exemplares ouvidas e sonhadas, os indígenas poderão falar “deles” com voz própria, portanto há um enfrentamento ao discurso “sobre” os indígenas pelo discurso “dos” indígenas. A partir dessa compreensão, contribuem para a conscientização crítica na relação com a mídia corporativa, pois estes

medios de comunicaci3n han estado al servicio del poder dominante; transmiten de manera intencional una forma de percibir la sociedad, en tanto patrones de conducta que influyen en el moldeamiento de la identidad de los seres humanos. Es necesario hacer uso de ellos para transmitir lo propio, utilizándolos como un espacio de diálogo de saberes con la pluralidad de culturas coexistentes en el mundo. (ANTONIO, 2022)

Em diálogo com Antonio (2022), Walsh (2007) e Quijano (2005), estabeleço uma interlocução no sentido de ampliar e refletir sobre os meios de alcance midiáticos entre os próprios indígenas e também para o público não indígena, bem como sobre as

<sup>51</sup> Disponível em: <https://periferiaemmovimento.com.br/midiaguarani092022/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

marcas instituídas pelo eurocentrismo. Ou seja, como um pensamento “outro” que instiga práticas politizadas em debates cuja defesa centre-se em um pensamento crítico social. Uma perspectiva originária que perpassa a história e resistência dos indígenas na contemporaneidade a partir de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos cuja orientação esteja “em direção à descolonização e à transformação” (WALSH, 2007, p. 9).

Quijano (2005) nos reporta à classificação dada aos povos indígenas na América Latina pelo elemento da colonialidade, o que originou a ideia de raça. Uma ideia de raça que se estabeleceu em nosso continente pela dominação colonial, com base nos construtos do poder mundial pautada pelo eurocentrismo. Esse poder se fortalece como uma construção via imaginário instituído no colonizado.

Entre as dimensões de colonialidade, é possível perceber que, além de outras formas, o racismo estrutural no meio midiático explicita-se ainda mais para os indígenas. A idealização dos indígenas ao desconsiderar que estes não acessam mídias é uma manifestação do racismo. Mídias são feitas e utilizadas pelo branco. A partir de Walsh (2009, p. 15), a “colonialidade do poder” se dá ao criar e desenvolver “uma hierarquia racializada branco (europeu)”, e a “colonialidade do saber” se estabelece por conta de uma percepção hegemônica que os invisibiliza e não os reconhece. Isso acontece por considerar os saberes indígenas insignificantes, portanto não precisa sobressair e isso explicita o racismo estrutural. No racismo estrutural o caráter hegemônico de sociedade, conforme Almeida (2018), prioriza essencialmente o “homem branco”, amparando-o em seus aspectos jurídicos, políticos e econômicos defendidos para garantir uma dominação estruturada pela categoria de classe social.

É sabido que a dinâmica social repercute em avanços culturais, sociais e tecnológicos, porém isso não significa que os indígenas precisam estar fora desses avanços tecnológicos:

a todo o momento são postos à prova quanto as suas identidades étnicas, visto que a concepção que predomina nas sociedades não-indígenas é de povos do passado, não compreendendo que a dinâmica cultural, que é própria de todas as sociedades, faz com que incorporem alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixaram de se identificar como indígenas. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 55)

Porém, é possível construir meios alternativos que deem visibilidade à população indígena, a partir de iniciativas já estabelecidas, como a primeira mídia

indígena do Brasil e empresa social *Web Rádio Indígena*<sup>52</sup>, que vem aperfeiçoando uma programação voltada para diferentes etnomídias, cultura e línguas indígenas. Acrescento aqui as produções que originaram a literatura indígena, por difundir os saberes ancestrais e também a resistência desses povos para um exercício prático e possível a partir da escola.

O que já está em curso então é uma criação que expõe a palavra, a voz, os saberes indígenas, e isso necessita de investimento em políticas públicas, tanto na (re)criação quanto na divulgação. Esse fato possibilita vislumbrar um horizonte próximo a partir do Ministério dos Povos Indígenas, criado em 2023, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Procurei caracterizar na tessitura desse NS “a ancestralidade guarani na escuta de narrativas fantásticas e exemplares”: *Eu ouvia muita história [e] até hoje, porque eu gosto muito de história* (Kennedy Karai, entrevista inicial, 2022), em diálogo com os enunciados dos professores indígenas da EIEB *Itaty*, a potência expressa na palavra. Conforme se constata nas narrativas orais, a educação ancestral proporciona experiências vividas mediadas pelos mais velhos. Tais relatos levam a refletir com Munduruku (2009, p. 17) de que o tempo presente, característica para muitos povos indígenas, supõe viver o agora, ou seja: “o presente é vívido e empolgante quando está estruturado, alicerçado por toda a teia da vida e da ancestralidade de uma pessoa ou grupo de pessoas. É aí que reside a força da tradição indígena, da família indígena, da educação indígena”.

Na sequência dessa reflexão, cujo caráter ancestral dos/as professores/as se mostrou afetado pelas tradições orais enquanto *kiringue*, no segundo NS desenvolvo uma reflexão sobre os motivos da escolha pela profissão docente para atuar como professor/a na escola indígena intercultural.

## 5.2 A ESCOLHA PARA SER PROFESSOR/A NA EIEB *ITATY* SULEADA PELA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: “NO PRIMEIRO DIA, EU SÓ QUERIA SABER O QUE ELES APRENDERAM ATÉ AQUELE MOMENTO” (Cleiton Xondaro, entrevista inicial, 2022)

---

<sup>52</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/radioyande/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

O segundo núcleo de significação, **“A escolha para ser professor/a suleado pela perspectiva intercultural na EIEB Itaty: No primeiro dia, eu só queria saber o que eles aprenderam até aquele momento”** (Cleiton Xondaro, entrevista inicial, 2022), surgiu a partir de três indicadores<sup>53</sup> que sulearam as análises do NS.

Adentrar a escola EIEB *Itaty* em busca de respostas sobre os conhecimentos dos/as professores/as guarani sobre a leitura de livros de literatura indígena significou uma (re)aproximação mais íntegra. A cada retorno àquela comunidade escolar muitos aprendizados se estabeleceram, o que de certa maneira mobilizou-me a corresponder àquela acolhida. Compreendi o que é “estar sendo” naquele espaço educacional exercitando junto aos/às professores/as e familiares uma proposta intercultural *in locus* entre eu, não indígena falante apenas da língua portuguesa, e 14 professores bilíngues – guarani e português.

A EI é uma proposta de EEI diferenciada, e os indígenas a vêm construindo num processo histórico, expresso pelo patrimônio cultural, suleado pela perspectiva da interculturalidade, o que significa relações com outras línguas, costumes e saberes. A questão do bilinguismo é um elemento por si só, de grande desafio na interação entre outros povos e principalmente entre o indígena e o não indígena. Diante disso, é possível refletir sobre “como a história e a cultura desses povos originários vêm sendo trabalhadas nas escolas, bem como que concepções de indígenas e que encontros interculturais se sustentam por meio de experiências de ensino” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 53). A partir disso, aprofundo-me no diálogo intercultural vislumbrando as experiências concretas entre duas culturas como os “saberes e modos de vida indígenas e não indígenas” (p. 54). Assim, configura-se numa escola indígena em sua potencialidade:

[...] A escola abre uma passagem entre duas sociedades, duas culturas, dois modos de vida: a indígena e a não indígena, permitindo a circulação de duas culturas, tornando-se um espaço de interface entre duas concepções de mundo. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 62)

Quanto à interação entre pesquisadora não indígena e entrevistados/as indígenas, esta aconteceu em clima de acolhida e cooperação, tanto no modo presencial como no modo remoto. Foram momentos que possibilitaram muitos aprendizados.

---

<sup>53</sup> Conforme Apêndice 7.



Os/as professores/as indígenas e eu interagimos com os elementos fundantes da interculturalidade. Questionei os/as 14 professores/as<sup>54</sup> da EIEB *Itaty*, durante a entrevista inicial, sobre suas escolhas para ser professor/a, se haviam experienciado o racismo, bem como sobre suas memórias na escuta de narrativas fantásticas e exemplares. A entrevista inicial<sup>55</sup>, as rodas de conversa<sup>56</sup> com os/as professores/as indígenas aconteceram em ambiente remoto. A entrevista final<sup>57</sup> se deu presencialmente devido ao retorno às atividades normais nas escolas, porém mantendo as medidas de segurança para evitar possíveis contágios por covid-19, como uso de máscara, álcool em gel e distanciamento mínimo. Ao lançar a questão sobre a escolha para tornar-se professor/a, houve relatos singulares, similares e de engajamento coletivo.

Trago a fala do professor Marcelo *Werá Mirim*, que trabalha há sete anos na escola, para ilustrar a apreensão do conceito de interculturalidade:

Tive oportunidade de trabalhar com as séries finais do fundamental [...] trabalhar Geografia, por exemplo, eu tenho que diferenciar a disciplina não indígena com a indígena porque a gente tem a nossa Geografia e tem que diferenciar. Eu diferencio, às vezes tem palavras que os alunos estão começando a ouvir na Língua Portuguesa [...], sou professor agora, mas tem algumas palavras que eu tenho que estudar no dicionário [...]. Eu estudei a vida toda aqui na escola, fui estudar e voltei pra cá diferenciando o conhecimento não indígena, a questão dos estudos a importância do conhecimento, e eu vou trabalhando assim com os alunos. (Marcelo *Werá Mirim*, entrevista inicial, 2022)

O direito à EEI oportunizou a criação da categoria professor/a indígena, bem como a demanda para aperfeiçoamento específico para essa categoria. Ao olhar as respostas de Bruna *Kerexu*, Samuel *Karaí*, Dayanne *Takua*, Sirlei *Kerexu Mirim* e parte da resposta de Eliziane *Karaí*, constatei expressões como *oportunidade; pelo emprego; uma chance; estava precisando; recurso para a família*. Observa-se nessas falas inserção no capitalismo. Constatei também que o exercício de ser professor/a na rede estadual de ensino de Santa Catarina proporcionou uma fonte de renda para as famílias indígenas da Escola *Itaty*. Essa oportunidade gerou renda e conseqüentemente implicou a manutenção da cultura guarani, além da busca pelo aperfeiçoamento profissional. A professora Bruna *Kerexu* ainda informou que *a família inteira é professor* e Samuel

---

<sup>54</sup> Importante lembrar que todos/as são professores/as guarani.

<sup>55</sup> Conforme Apêndice 4.

<sup>56</sup> Conforme Apêndice 6.

<sup>57</sup> Conforme Apêndice 5.

*Karai* complementou sua resposta: *gostei da coisa, todos os professores [escola] são bilíngues.*

Como se observa no subcapítulo 2.1.5 desta tese, os/as professores/as citados/as têm formação no Ensino Superior em Pedagogia/UNIVALLI ou em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Em 2023 a professora Bruna *Kerexu* e o professor Kennedy *Karai* iniciaram o mestrado e o professor Samuel *Karai* iniciou o doutorado. Muitos/as professores/as começaram a docência sem ter realizado a devida graduação ou a iniciaram após assumirem turmas na escola.

O professor Marcelo *Verá Mirim* relata que o desejo de ser professor iniciou quando ainda estudava nas turmas da Educação Básica na escola *Itaty*. Descreve que os mais velhos da comunidade escolar lhes instigavam a estudar, pois dessa maneira poderiam dar aulas para os mais novos ali na própria escola:

[...] sempre quis ser um educador. [...] formar o aluno guarani para ser professor, porque antes no 5º ao 9º ano tinha professores não indígenas que dificultavam para o aluno guarani em ter [entender] a comunicação, porque o aluno guarani é bem quietinho, nessas coisas a gente tinha dificuldade em se comunicar com o professor, ele não entendia. A gente sabe acompanhar a aula, mas mesmo sabendo a gente não fala, porque foi nessa questão [que] a escola veio trazer essa filosofia de formar o aluno guarani pra ser professor da escola *Itaty*, e assim, foi eu e mais os colegas. A gente estava no último ano do Ensino Médio. A gente começou a trabalhar dentro da escola com as criancinhas. Então a minha turma foi a primeira do Ensino Médio a começar dar aula. Os que se formaram comigo são todos professores. E alguns estão se formando agora na Universidade Univali em Pedagogia e assim, a escola agora, só tem guarani como professor, os formandos da UFSC já pegaram o lugar dos não indígenas. [...] com certeza eu vim para ser professor. (Marcelo *Verá Mirim*, 2022 – entrevista inicial)

Nas palavras de Marcelo *Verá Mirim* é perceptível que havia um engajamento “político” para contratar somente professores/as guarani para exercer a docência para os/as estudantes. Ao apontar as dificuldades com a língua entre professor e estudantes guarani, informa que, como “alunos”, não se expressavam para o professor não indígena, apesar de compreenderem a língua portuguesa. Percebi isso quando entrei na sala de aula para falar com o professor e os estudantes falavam em guarani entre eles e o professor. Somente depois de conversarem é que o professor apresentou a mim uma não indígena para a turma.

Nesse instante percebi a importância do professor indígena nas turmas da EEI. Compreendi por que ele e os demais colegas do Ensino Médio foram desafiados a buscar formação adequada para ministrar aulas na própria comunidade. Ainda conforme o subcapítulo 2.1.5 desta tese, pode-se perceber que o quadro composto por 14 professores/as indígenas revela que muitos deles estão na faixa etária de 22 a 37 anos. O professor que está na faixa etária dos 50 anos está afastado da sala de aula por motivos de saúde, por isso exerce as funções de professor readaptado. Assim como Marcelo *Verá Mirim*, a professora Sirlei *Kerexu Mirim* explica que a razão pela escolha de ser professora se deu *porque não tinha muitos professores [indígenas] na aldeia. [...] sonho ser professora, desde criança*. Assim, a professora atendeu a uma necessidade do coletivo.

Sabemos que na cultura guarani a escuta atenta é em função da oralidade, elemento essencial na continuidade dos saberes ancestrais. Porém, na fala do professor Marcelo *Verá Mirim* há uma crítica ao professor não indígena, que, por não compreender a língua e a cultura indígena, comprometia o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Já o contrário acontecia porque muitas crianças compreendiam parte da língua portuguesa. Esse fato se dava porque presenciavam seu uso cotidiano na comunidade junto aos familiares. Portanto, cabe acrescentar a partir de Bergamaschi e Gomes (2012, p. 53) que:

os povos originários têm constituído historicamente um patrimônio para a interculturalidade, criando concretamente mecanismos que possibilitam a interação com outros povos. [...] como a história e a cultura desses povos originários vem sendo trabalhadas nas escolas, bem como que concepções de indígenas e que encontros interculturais se sustentam por meio de experiências de ensino.

Compactuo com as autoras que a interculturalidade na escola é possível devido ao “diálogo intercultural, aproximando e fazendo conviver concretamente saberes e modos de vida indígenas e não indígenas” (2012, p. 54). Na continuidade da reflexão a partir da exposição de Marcelo *Verá Mirim*, compreendi que a Escola Indígena *Itaty* já vivencia o processo de transformá-la a partir da dinâmica intercultural, pela interação nos próprios contextos de vida e na tradição guarani. Os mais velhos haviam percebido que a garantia para exercitar a perspectiva de uma escola intercultural estava na busca por formação acadêmica de professores/as que vivem na própria comunidade. Desse modo, retornam qualificados para implementar

em seu currículo estudos que visam compreender os modos de vida, línguas e ciências não indígenas e assim, apropriados desses conhecimentos, estabelecer um diálogo mais equitativo com essas sociedades. Nos parece que esse é um exemplo bastante concreto de educação intercultural e de relações interculturais, que prevê também aprender na interação com culturas diferentes. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 55)

Perceber que há esse envolvimento de todos os membros da escola para qualificar e aperfeiçoar os conhecimentos que ampliam as possibilidades de interagir com os saberes “outros” significa também considerar que esse processo precisa estar em movimento constante do fazer e do pensar, ou conforme Freire (1996) ação-reflexão-ação. Ilustro logo abaixo a resposta da escolha de ser professor de João Batista *Verá Mimbí* (2022, entrevista inicial), que diz: *gostar de escrever, passar no quadro, de gostar mesmo pra dar aula*. Já a professora Juçara *Jaxuka* (2022, entrevista inicial) expressa que: *Tem aluno que não consegue se expressar, mas são ótimos copistas [...] dou aula separado [...] Até ele conseguir ler pelo menos corretamente*.

Há uma contraposição nas falas do professor e da professora, ou seja, enquanto o professor expressa que gosta de escrever (tem capítulo de livro publicado), de dar aula, mas também passar atividades no quadro, a professora se posiciona criticamente quanto a alguns estudantes que apenas copiam atividades, por isso não desenvolvem as possibilidades de se posicionar criticamente na vida, na escola por meio da escrita e leitura. A partir da exposição de ambos, considero que é preciso investir em práticas docentes dinâmicas no exercício docente, para que ampliem a produção de pensamento crítico.

A professora Juçara *Jaxuka* também anuncia sua práxis docente ao mediar o processo de aprendizagem do estudante, estabelecendo um ensino individualizado para que este se aproprie dos conhecimentos objetivados naquela ação pedagógica. Portanto, a prática docente implica conhecimento e intencionalidade da professora, ou seja, o exercício da atividade teórica, juntando-se a essa a mediação e transformação daquilo que significa aquela atividade prática. Conforme Freire (1992) é preciso ler a palavravundo. Dessa forma,

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a

curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. (FREIRE, 1996, p.123)

A ação e reflexão docente estabelecem uma análise dos saberes apreendidos pelos sujeitos, e é por meio destes que se propõe uma nova relação entre a atividade teórico prática para ampliar saberes “outros”. Dessa forma, a professora mostra ao estudante o exercício de um papel de protagonista na “produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 1996 p. 124, grifo do autor). Ao prosseguir na análise sobre o que fez o/a professor/a escolher a profissão docente, foi possível perceber o sentimento de realização expressa na fala da professora Sirlei *Kerexu Mirim* (2022, entrevista inicial) ao informar que desde criança tinha o sonho de ser professora.

Houve também um notório exemplo familiar e a consciência crítica para proporcionar uma educação intercultural, diferenciada. A narrativa dos/as professores/as expõe a exemplaridade do pai, avô e professor o senhor Adão *Karai Tataendy* Antunes, também um militante do direito à EI diferenciada na TI Morro dos Cavalos. Para Elizandro *Karai* (2022, entrevista inicial) *meu pai sempre foi educador, [...] também quero trabalhar como professor*. Para Eliziane *Karai* (2022, entrevista inicial) *[...] incentivo do meu pai [...] grande professor. [...] lutou [...] educação diferenciada*.

O vínculo de Elizandro *Karai* e Eliziane *Karai* expõe a admiração e a relação afetiva com o pai professor. No entanto, para Kennedy *Karai* (2022, entrevista inicial) há um forte vínculo familiar cuja experiência é com o avô, o senhor Adão *Karai Tataendy* Antunes, o professor, o pesquisador: *[...] me inspirei [...] no meu avô, [...] professor meu [...] na escola, [...] na vida pessoal [...] você já nasce numa linhagem de educador era aprendendo ser um pesquisador [...] aprender cada vez mais, saber mais, [...]*. Para o professor Marcelo *Verá Mirim* (2022, entrevista inicial) *[...] ser professor desde sempre. Acolhida na Escola Itaty que provocou ser professor*.

Cleiton *Xondaro* (2022, entrevista inicial) afirma: *me acolheram bem [na escola] [...] então partiu ser professor [...] Primeiro dia eu só queria saber o que eles aprenderam até aquele momento*. Ambos ressaltaram a recepção da comunidade escolar em início de carreira.

O professor Cleiton *Xondaro* se fez professor ao ser desafiado a assumir uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Ele narra a situação sobre a abordagem do cacique Teófilo e do professor Kennedy *Karai*, bem como seu início na carreira:

[...] e o cacique me chamando de novo, me mandando mensagem. O Kennedy também me chamando. Vai lá então se não gostar é só avisar que a gente dá um jeito. [...] Mas eu deixei bem claro que sou novato, não tenho ideia de como é ser um educador, um professor. [...] O que precisasse me dariam apoio. Então partiu ser professor né? [...] na primeira vez que eu entrei na sala de aula deu um nervoso e aí o que é que eu vou ensinar? Será que vou ensinar as vogais (riso)? [...] E aí no primeiro dia eu só queria saber o que eles aprenderam até o momento. [...] então, daí que eu fui começando a pegar aos poucos. Comecei com quatro alunos do 9º ano, no ano passado [2021] [...]. Eles me surpreenderam bastante porque [...] foi legal conversar com eles. Eu perguntava e eles respondiam, eles também ficavam com vergonha porque estavam acostumados com os professores aqui da região.

O processo inicial de docência é memorável a todo/a professor/a. Na escuta de sua narrativa detalhada e na leitura pós-transcrição, foram perceptíveis marcas da linguagem oral em cada minúcia da sua história pessoal, o que prendeu a atenção até o final. Ao se constituir professor, Cleiton *Xondaro* exercitou, em seus primeiros momentos com a turma dos anos finais do Ensino Fundamental, uma prática dialógica (FREIRE, 1996), o que é considerada uma base no exercício da docência. Dessa forma, é no diálogo que professor e estudantes expressam conhecimentos de vida, de comunidade, de mundo. Nesse diálogo vão se revelando modos de “ser”, preferências e fragilidades, ou seja, os não saberes. É ali no estar presente, na escuta, que estudante e professor se alinham no fio condutor movido pela palavra para novas aprendizagens, ou como nas palavras da professora Eliziane *Karai*, inspirada em Paulo Freire [...] *professor não só ensina, mas também aprende.*

As práticas dialógicas desenvolvem a consciência crítica, e para o professor Diogo *Karai* (2022, entrevista inicial) *foi a consciência que me fez ser professor e ensinar os alunos a ter um olhar crítico.* A partir dessa consciência crítica, consequentemente proporcionará um olhar mais crítico aos estudantes.

A constituição docente de professores/as da EIEB *Itaty* se mostrou entrelaçada à possibilidade de renda salarial, busca por aperfeiçoamento profissional para o exercício da prática docente em educação diferenciada. Os fios que entrelaçam a

herança exemplar e ativista de familiar atuante certamente se emaranharam aos demais fios de saberes outros.

Há momentos em que o enlace desses fios no tear da vida forma um grande “nó” e momentaneamente se sentem paralisados. É nesses momentos que determinado “nó” afeta a tessitura da vida do/a professor/a indígena. Junto à estrutura do poder hierárquico, incluindo o poder capital e acrescido da ideia de raça, constata-se o racismo. Conforme Schucmann (2010, p. 44) são fenômenos baseados em raça, que se apoiam em “diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos”, mesmo que não tenham nenhum fio condutor que remeta à diferença biológica, são fatos como desigualdade social, cultural, psíquica que estruturam o racismo.

O racismo é apoiado pela crença falaciosa da diferença biológica, ou seja, se revela pela aparência das pessoas, como indicam as falas dos/as professores/as da escola, na entrevista final (2022), Kennedy *Karai* e Cleiton *Xondaro*: *Por ser indígena convivemos diariamente com o racismo; O racismo é todo dia, toda hora*. Samuel *Karai* (entrevista final, 2022) diz: *desde pequeno sofri racismo*. O simples fato de pertencer ao grupo social “indígena” significa vivenciar experiências racistas.

Trago também a compreensão do conceito de racismo nas falas dos professores (entrevista final) para exemplificar que:

[...] Racismo é quando você não aceita, não gosta da pessoa por causa da cor. (Ederson *Werá Mirim*, 2022)

[...] Racismo para mim é julgar pela raça. (Elizandro *Karai*, 2022)

[...] Racismo é questão de identidade, a sociedade não indígena não reconhece a nossa identidade [...] nos exclui. (Nathan *Karai*, 2022).

Há nas palavras dos professores a apropriação do significado de racismo. Desse modo, a pesquisadora e ativista indígena guarani Geni Daniela Núñez Longhini (2022), em sua tese de doutoramento, apresenta o estudo “Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude”, em que discute os efeitos do etnogenocídio nas relações étnico-raciais no Brasil à luz de perspectivas de acadêmicos/as indígenas do povo guarani. Trago sua interlocução para contribuir com a reflexão dos professores guarani da escola *Itaty*, pois a autora aponta que, mesmo que as percepções de raça e racismo sejam úteis e necessárias “à luta contra o racismo anti-indígena, no entanto, na maioria das vezes nós indígenas não somos

lembrados como sujeitos que participam, forçosamente, dessas relações coloniais” (NÚÑEZ, 2022, p. 37).

Na continuidade dessa tessitura trago o episódio narrado pelo professor Nathan *Karai* que desencadearam situações de racismo enquanto era estudante em escolas não indígenas no meio urbano – nas escolas que frequentava em TI não havia o Ensino Médio e Superior.

[...] saí para estudar fora, na Universidade existia uma boa convivência entre alunos indígenas e não indígenas. Teve um episódio com um professor [racismo] de Gestão Ambiental que falou que nós indígenas também somos responsáveis pelo desmatamento, pois queimamos as terras para o plantio. (Nathan *Karai*, entrevista final, 2022)

Constatam-se falas em episódios de racismo tanto de professores quanto da instituição escolar não indígena como: *saí da aldeia para estudar na cidade, era eu e meus irmãos, e foi bem difícil.* (Marcelo, *Verá Mirim*, 2022)

Na continuidade exponho um fio da palavra da professora Jussara *Jaxuká* (entrevista final, 2022), que leciona no sétimo ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio as unidades curriculares de língua portuguesa, matemática:

Racismo para mim é a não aceitação das diferenças do “outro”. Não aceitar o jeito dela, a forma como fala. Eu, quando pequena estudei fora da aldeia e fiquei com a fama de briguenta: “indiazinha briguenta”, me chamavam. Tudo isso por causa do racismo, diziam que eu cheirava à fumaça, esses estereótipos de dizer que mulher tem cheiro de alguma coisa. Eu aprendi muito com isso. Aprendi a me defender, a defender meu colega, e essas vivências me levaram a estudar bastante sobre isso. Li muitos livros, entre os autores está Paulo Freire, que eu amo bastante. Aprendi a trazer também para os professores não indígenas meu sentimento quando me chamavam na direção, aprendi a me defender. Isso me fez aprender a falar corretamente o Português para me defender. Foi *punk*, mas eu aprendi!

Jussara *Jaxuká* expressa compreensão sobre o racismo na descrição de uma experiência que viveu na escola dos não indígenas. A expressão “indiazinha briguenta” desvaloriza a luta pela não inferiorização de sua gente, por meio do preconceito racial. Assim como ela, alguns professores da escola também se reportaram a experiências vividas no meio escolar não indígena. Sua fala me sensibilizou e foi impossível conter as lágrimas naquele momento e a cada vez que leio seu depoimento. Jussara *Jaxuká*



expõe sua resistência, em meios institucionais, aos ataques nas relações interpessoais, com os colegas não indígenas de sala de aula e com a gestão administrativa em escola dos “brancos”.

A agudeza de sua narrativa de certa maneira me acalenta, pois encontrou em seu caminho uma professora<sup>58</sup> que percebeu sua aflição. Tomada pela empatia essa professora a auxiliou e indicou a leitura do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire. A leitura e conseqüentemente a escrita a fizeram “escudo” para enfrentar novos ataques racistas, tanto a ela quanto a seus colegas. Trago a narrativa de Jussara *Jaxuká* para exemplificar que os indígenas vivem o racismo cotidianamente.

Em seu domínio as instituições escolares carecem reconhecer o racismo estrutural<sup>59</sup> contra o indígena, para assim conseguir desenvolver estratégias junto ao coletivo escolar e combatê-lo. Uma EI diferenciada consumada de fato, que explore as entrelinhas dos currículos, bem como o silenciamento naturalizado. Sabemos que para os Guarani a escuta é um ritual respeitoso e abre um tear de possibilidades, porém “a discussão sobre processos de educação diferenciada é um desafio a ser enfrentado, especialmente no que diz respeito à formação dos educadores” (TROQUEZ, 2022, p. 109).

As práticas racistas excludentes acontecem sutilmente nos ambientes educacionais e perpassam todas as modalidades de ensino. Seja por um gesto, um olhar, palavras ofensivas ou mesmo silenciadas, além de agressões e/ou “omissões do Estado ou de um infeliz indivíduo que traz consigo, ainda, o ranço do etnocentrismo [...]” (TROQUEZ, 2022, p. 110). É histórico o desrespeito com o indígena, como podemos observar

já nos primeiros desenhos ou pinturas dos viajantes, no projeto historiográfico da nação “branca”, nos livros e materiais didáticos, na mídia atual: imagens estereotipadas, generalizações e simplificações ou omissões ajudam a produzir racismos generalizados, institucionais, individuais. (TROQUEZ, 2022, p. 109-110)

Portanto, concordo com Walsh (2009) pela defesa de uma educação suleada pela interculturalidade crítica que possibilite o (re)existir, a luta e o respeito na concretização das ações voltadas para uma educação decolonial. Bergamaschi (2014) acrescenta mais um fio potencial no tear dessa reflexão ao afirmar que há inferiorização

---

<sup>58</sup> Esta informação obtive após ter desligado o gravador de áudio, por isso decidi socializá-lo.

<sup>59</sup> Amparada em Silvio de Almeida (2018, p. 25), reafirmo que há uma “arquitetura estrutural pensada para defender os grupos abastados, dominantes”.

dos ancestrais, “que, devido a uma relação assimétrica engendrada no processo colonizador, veem seus conhecimentos depreciados, e inúmeras aprendizagens que as sociedades não indígenas constituem nesses encontros não são reconhecidas” (p. 15).

Como exposto nesse NS: “A escolha para ser professor/a suleado pela perspectiva intercultural na EIEB *Itaty*: *No primeiro dia, eu só queria saber o que eles aprenderam até aquele momento*” (Cleiton Xondaro, entrevista inicial, 2022), a constituição da identidade docente revela a defesa da ancestralidade indígena, a exemplaridade familiar e a busca pelo aperfeiçoamento da profissão docente.

Outro fator relevante desta tese surge durante a entrevista final, em que os professores indígenas relatam que sofrem racismo, o que imprime memórias de racismo vivenciado nas práticas cotidianas. Considero importantes a conscientização e o reconhecimento destes de que existem práticas racistas contra os indígenas. Essa conscientização poderá ampliar ações que mobilizem a sociedade não indígena. Uma dessas possibilidades seria dar visibilidade a seu modo de vida, sua espiritualidade, sua cultura, seu respeito à Mãe Terra.

Tais ações sensibilizam e dão visibilidade ao não indígena, e assim promovem possíveis aliados na luta antirracista. Ampliarei a discussão sobre a oralidade e a leitura de literatura indígena a partir da fala do professor Elizandro *Karai*: *na cultura indígena as histórias são passadas oralmente, não por meio de leituras. Isso não faz parte do cotidiano normal dos indígenas*. A afirmação de Elizandro *Karai* (entrevista inicial, 2022) é replicada pelos demais professores. No terceiro NS darei sequência à reflexão sobre o aperfeiçoamento de professores, práxis pedagógica e a transformação no modo de constituir leitores/as de livros de literatura indígena a partir da experiência dos/as professores/as com as rodas de conversa sobre literatura indígena.

**5.3 PROFESSORES/AS M'BYA GUARANI DA EIEB ITATY EM SANTA CATARINA E A LEITURA DE LITERATURA INDÍGENA COMO ESTRATÉGIA ANTIRRACISTA: RODAS DE CONVERSA QUE VENHAM A VALORIZAR AS NOSSAS HISTÓRIAS UTILIZANDO A LITERATURA, POIS NOS LEVAM A PENSAR SOBRE [...] OS NOSSOS CONHECIMENTOS, A NOSSA CULTURA** (Marcelo *Werá Mirim*, entrevista final e rodas de conversa 2022).

O terceiro núcleo de significação: **“Professores/as M’bya Guarani da EIEB Itaty em Santa Catarina e a leitura de literatura indígena como estratégia antirracista: rodas de conversa que venham valorizar as nossas histórias utilizando a Literatura, pois nos levam a pensar sobre [...] os nossos conhecimentos, a nossa cultura”** (Marcelo Werá Mirim, entrevista final, 2022) surgiu de três indicadores<sup>60</sup>: Aqui desenvolvi reflexões sobre questões relacionadas à constituição docente dos/as professores/as e a leitura de literatura indígena na relação com o racismo estrutural, a colonialidade do poder e do saber. Por fim, apresento uma análise dos desdobramentos oriundos dos encontros em rodas de conversa.

As narrativas literárias via oralidade expressam aprendizagens: o que dizem os professores e as professoras sobre a leitura de livros literários? Neste NS aprofundei mais especificamente o modo de vida guarani a partir da perspectiva dos professores e professoras da escola, bem como a experiência docente com a leitura de livros de literatura indígena no espaço institucional da escola, compreendendo o pressuposto da oralidade, da resistência e luta antirracista como fundante nos processos de criação das narrativas literárias. Portanto, para o *Mbyá Guarani* a imaginação, a sensibilidade e a memória são elementos originados pela conexão espiritual expressos na oralidade, o que enlaça fios para integrar o cultural e o sonho em sua potência espiritual,

sendo o coração considerado o fundamento de sua ação, expressão e aprendizagem. [...] A memória faz parte da pessoa, não vindo através do papel e da escrita, por isso a importância da oralidade, com a sinceridade e a profundidade da palavra emitida com o coração. (BERGAMASCHI; STUMPF, 2016, p. 927)

A relação com as narrativas literárias pelo viés da oralidade, enquanto expressão e aprendizagem, é pilar de sustentação dos guarani. Por consequência, desencadeiam um afetar-se pelo coração, o que significa a boniteza no processo de criação das narrativas, bem como da relação estética entre ouvinte e a história narrada. A narrativa oral expressa pela palavra ancestral é arte literária.

Conforme o relato do professor Diogo Karáí (2022 – entrevista inicial), a escola *Itaty trabalha mais a oralidade, onde a leitura é bem nova*. O professor Kennedy Karáí (2022, entrevista inicial) também enfatiza que a *cultura guarani é passada pela*

---

<sup>60</sup> Conforme Apêndice 7.

*oralidade, então são muitas histórias.* Conforta saber que a oralidade é repassada de geração em geração apesar das tentativas de invisibilização e de extermínio sofrido pelos povos ancestrais. Esta preservou através dos tempos os conhecimentos indígenas.

Considero essencial a manutenção da prática da oralidade entre o povo guarani e demais povos. É importante refletir sobre a oralidade que se manifesta na produção de narrativas indígenas escritas. A literatura indígena escrita considerada (re)existência imprime marcas de segregação, sendo fundante de uma voz práxis engajada, ativista, que diz não ao silenciamento imposto pelo colonialismo do ser, do poder e do saber. Portanto, é a voz práxis oral e escrita sem prejuízo de uma ou de outra, mas sim uma relação entre ambas na autoafirmação, enfrentamento e emancipação.

Conforme Danner, Dorrico e Danner (2018, p. 61): “[...] é uma voz que se torna práxis e uma práxis que se constitui pela manifestação da própria voz na esfera pública [...]”. Junto à característica da oralidade nos processos da criação escrita, acrescento as narrativas literárias “coletivas ou individuais, sendo pensada e estruturada a partir de padrões culturais e elementos estilísticos dos povos indígenas” (FRANCA; SILVEIRA, 2014, p.67), ou seja, é linguagem literária, é linguagem poética. Dessa forma,

a literatura indígena, bem como as tradições poéticas, já existia na tradição oral, e que nos últimos anos apenas passou a fazer uso de outro recurso, a forma escrita. As obras, que até então estavam nos cantos, lendas, mitos etc., começam a se manifestar por meio de suportes físicos, em especial o papel, sendo mais uma ferramenta na manutenção das tradições e identidades. (FRANCA; SILVEIRA, 2014, p. 70)

Franca e Silveira (2014) reforçam que as narrativas orais em toda sua forma poética criada por indígenas são consideradas literatura indígena. Assim, a literatura indígena oral ou escrita contribui com a manutenção da língua e da cultura de seus povos. O conhecimento sobre a leitura de livros de literatura indígena ainda necessita percorrer um desafiador e longo caminho para constituir saberes “outros” dos/as professores/as. Os saberes expressos via oralidade contribuem para ampliar o acesso ao livro de literatura indígena. A materialização da escrita indígena no papel é inovadora, pois cria um elo de comunicação tanto para o indígena como para o não indígena.

O procedimento metodológico em interlocução com o problema desta tese para conhecer os saberes dos/as professores/as indígenas da escola *Itaty*, sobre a leitura de

livros literários indígenas infantis e juvenis, possibilitou três instrumentos de geração de dados em diferentes momentos do estudo.

Na entrevista inicial (Apêndice 4) sobre acervo de livros de literatura indígena na escola; se as obras eram bilíngues (português e guarani) ou não; quais livros liam e se liam histórias para os/as estudantes – dois professores informaram que não costumavam ler porque preferiam contar as narrativas orais aos estudantes, três professores liam para os estudantes, enquanto outros/as citaram a leitura pessoal que realizaram, como: “Harry Potter – a saga”, “Crepúsculo”, “O jogador do milhão”, livros de romance, gibis, mitos.

A professora Juçara *Jaxuká* (entrevista inicial, 2022) relata que na escola *não tem* [literatura indígena], *já procurei*. Sua expressão me leva a refletir sobre o acervo de literatura indígena infantil e juvenil para atender à demanda de 103 estudantes que frequentam a escola *Itaty*, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sobre as leituras que realiza a professora relatou:

*gosto de todos os tipos de histórias [...] eu leio [...] principalmente para os meus filhos. [...] lendo [no momento] aquele livro “O jogador do milhão” [...] Li muitos livros, entre os autores está Paulo Freire, que eu amo bastante. [...] Isso me fez aprender a falar corretamente o português para me defender (Juçara Jaxuká, 2022, entrevista final).*

Em seu relato é possível perceber que tem um repertório de leitura variado, incluindo textos literários e teóricos. Sua proficiência em leitura contribui na constituição de seus filhos enquanto leitores. A leitura em Paulo Freire mostra que Juçara *Jaxuká* estabelece relações entre o lido e o vivido cotidianamente, ou seja, a leitura das práticas sociais se objetiva na leitura da palavra.

Entre os/as professores/as, há três deles que relatam experiências de *kiringue* como leitores de histórias em quadrinhos (HQs), na entrevista inicial (2022): Nathan *Karai* (2022) afirma: *atualmente busco ler e pesquisar mitos e quando era criança eu gostava de ler gibis*. Bruna *Kerexu* relata: *eu sempre li gibis, até hoje eu compro às vezes quando eu acho. É que minha mãe me ensinou a ler com gibi, quando meu pai casou com uma não indígena, aí pra mim aprender bem a falar português e ler, aprendi com o gibi. Ai, eu amo gibi!* (risos).

Durante a entrevista inicial pelo Google Meet com a professora Eliziane *Jerá* (2022) fiquei impressionada com a tranquilidade que ela descreveu o processo de

constituição do seu filho como leitor de gibis, antes mesmo de entrar na escola. Em sua resposta a professora afirmou:

[...] leio bastante histórias [...] Eu tenho um filho de oito anos, ele entrou já na escola, tá estudando... só que ele aprendeu a ler assim, fora da escola. [...] Aí ele ficava olhando [e] vinha me procurando, né, porque queria aprender. Ele queria ler, mas eu não percebi que ele estava [...] aprendendo um pouquinho. Não era aquela aula, mas eu ensinava cada vez que ele me perguntava. Eu dava as orientações. Ele gosta muito de ler em gibis. Aí depois que ele entrou na escola eu vi que alguns... professores vinham perguntar... “nossa, mas ele já sabe ler, mas é inteligente”. Aí é que eu fui perceber. Nossa, ele aprendeu a ler em casa! [...] Eu o ensinei na língua portuguesa eram os gibis da “Turma da Mônica” e tal. Aí agora ele tá aprendendo em guarani, mas tá aprendendo a fazer a escrita guarani. (ELIZIANE JERÁ, entrevista inicial, 2022)

Ao descrever sua fruição em leitura, a professora exemplificou sua relação com a leitura de forma a contemplar os princípios da EI. Percebi a naturalidade com que ela “conceitua o ato de educar” no momento em que seu filho solicitava ajuda para também aprender a ler como ela.

A EI acontece em período integral na relação com os familiares, na comunidade indígena, com todos/as que convivem com a *kiringue*. Conforme Bergamaschi (2005), “a educação apresenta aspectos como oralidade, respeito, curiosidade, observação, imitação, autonomia. Trata-se de uma educação integral que acontece em todos os lugares, de modo que a aprendizagem ocorre *estando no mundo e dando-se ao mundo*” (p. 927, grifos da autora).

Há uma semelhança entre a literatura e as histórias em quadrinhos (HQs) porque ambas são ilustradas e desencadeiam um sentimento de prazer nas crianças. Porém, as propriedades da narrativa literária diferem das HQs, pois a história em quadrinhos é um gênero discursivo singular, ou seja, é:

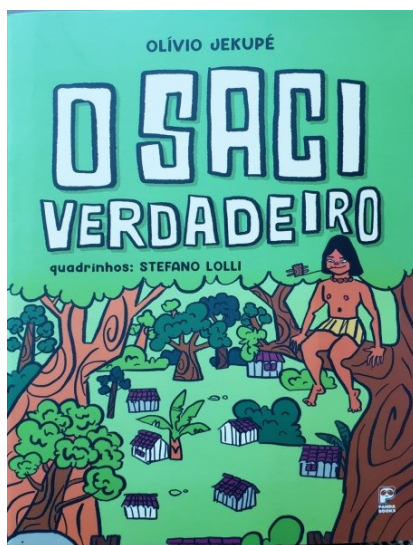
uma manifestação discursiva e cultural da sociedade contemporânea surgida em condições de produção específicas e como um instrumento - composto dialogicamente por diversas vozes sociais [...] vistas como mais um meio utilizado pelo homem para expressar seus sentimentos, suas crenças e seus valores. Compreender sua linguagem e as características que a singulariza é entender como esse gênero discursivo atua na contemporaneidade, produzindo discursos e, conseqüentemente, memória, sendo mais um instrumento que atua na construção da sociedade contemporânea. (COSTA, 2009, s/p).

Um “gênero quadrinístico constrói sentido e como as vozes sociais o perpassam em sua singular linguagem composta por imagem, palavra e demais signos e

símbolos que a compõem” (COSTA, 2009, s/p), segundo o autor, pode ser considerado uma forma de entretenimento que pode contemplar tanto o público infantil quanto o público adulto.

As HQs indígenas ainda não são produzidas com regularidade. Ao pesquisar no site<sup>61</sup> da Livraria Maracá online, especializada em literatura indígena produzida no Brasil, encontrei apenas um título de história em quadrinhos: *O saci verdadeiro*, do autor Olivio Jekupé, criada em 2021.

**Figura 17** – Gibi: “O saci verdadeiro” (capa)



Fonte: Acervo da autora (2022).

Quanto ao aprendizado da leitura, seja em casa, seja na escola, a HQ complementa a educação da criança, pois, além da leitura por fruição, desenvolve as habilidades de leitura, como observamos anteriormente no relato da professora Eliziane *Jerá* ao ensinar seu filho a ler e escrever antes de entrar na escola. Como mãe, a professora foi atendendo à necessidade do filho em aprender a ler gibis. Isso mostra que a:

leitura instrumental, isto é, a capacidade de compreender signos já denota avanço significativo em relação ao que se busca compreender, dado que ao se instrumentalizar com o alfabeto, a criança estará apta a descortinar o mundo. A leitura quando demandada pelo próprio estudante não tem comparação em relação à leitura obrigatória, isto é, quando o estudante deseja a leitura por seus propósitos, pode-se afirmar que a leitura será efetiva, por prazer, por deleite, leitura fruição. A aprendizagem será significativa e o conhecimento será aprendido. (MENDONÇA; MACHADO; ROCHA, 2017, p. 75)

<sup>61</sup> Livraria Maracá: <https://www.livrariamaraca.com.br/>

A constituição leitora da criança a partir da experiência de um leitor mais experiente desencadeia o desejo de apreender as ferramentas da língua escrita para se apropriar dos signos linguísticos e por consequência desenvolver também a fruição em leitura. Na continuação dessa reflexão sobre a fruição literária, trago Marcelo *Verá Mirim* (2022) e sua relação com a leitura, ao ler por gostar de ler, ou seja, se mostra um leitor fluente: *livros de história eu li vários [...] Não sei se é a história ou o que, mas o que eu mais gosto é do livro de Rosana Bond (2021), [História do Caminho de Peabiru: descobertas e segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico], Eu lia bastante esse livro.*

Nessa passagem, a experiência de Marcelo *Verá Mirim* com a leitura e a releitura do livro que se apresenta com rigor histórico em sua edição. Para escrever o livro gestado por 14 anos até ser editado, a autora e jornalista Rosana Bond<sup>62</sup> contou com diferentes formas de auxílio, como a interlocução com o povo guarani, documentos, bibliotecas públicas e pesquisas em vários municípios do Paraná que ainda tinham vestígios desse caminho.

É preciso dizer que há também vestígios do caminho de Peabiru nas proximidades da TI Morro dos Cavalos, na região da Grande Florianópolis. A pesquisa de Bond agregou pesquisadores de diversas áreas. No Paraguai obteve textos históricos e raros. Em Santa Catarina publicou em 1998 a obra de ficção “A saga de Aleixo Garcia”, aventura do primeiro homem não indígena que trilhou o Peabiru até a cordilheira dos Andes, descobrindo os incas antes dos espanhóis. Esse livro atraiu muitos olhares e desafiou novos pesquisadores a se dedicar e aprofundar mais nessa história, como diz a autora: “quanto à dimensão grandiosa do tema, não é exagero dizer que muitíssimos anos de investigações ainda serão necessários, a todos que a ele se dedicarem”<sup>63</sup> (BOND, 2021, p. 13).

Marcelo *Verá Mirim* provocou em mim a curiosidade e, por consequência, pesquisei sobre o caminho de Peabiru no livro que tanto o intriga. A partir da aquisição desse livro para meu acervo pessoal, busquei compreender por que o professor

---

<sup>62</sup> Consta nas referências bibliográficas, para quem desejar adquirir o livro é possível comprá-lo para ler no Kindle.

<sup>63</sup> Trago breves informações aqui, mas deixo o convite para quem deseja aprofundar mais a adquirir o livro.



exclamou: *Não sei se é a história ou o que* [...]. Necessário dizer que o caminho de Peabiru também me impactou, e por isso trago-o em outro momento<sup>64</sup> neste estudo.

Estabelecer relação entre o lido e o vivido, no ato de ler e reler o texto, significa perceber que a inquietação do professor Marcelo *Verá Mirim* na leitura do livro possivelmente é o fato de remetê-lo ao *nhande reko*, à ancestralidade guarani.

Vale dizer que uma das principais hipóteses da criação do caminho de Peabiru, de acordo com Bond, é atribuída ao povo guarani, pela constante busca da terra sem males. Portanto, a partir de Munduruku (2009) podemos dizer que o viver no presente do professor indígena traz as memórias de um passado não no plano físico, mas sim entrelaçado pela memória “dos feitos dos criadores, dos heróis e do início dos tempos [...] memória reinventada no cotidiano para que todos possam caminhar conforme os ensinamentos, as regras de conduta e os valores individuais e sociais que regem a sociedade” (2009, p. 28). Isso também expressa a ancestralidade na tradição de compreender que a terra significa o ventre que gerou o Guarani, o solo que gera a alimentação e o coração a que retornarão, para (re)encontrar os mortais que interagiram com estes, no período em que habitaram o mundo terreno.

Por isso, a Terra é sagrada. Por isso, os indígenas amam a Terra e a defendem. Nela estão contidas as raízes da cultura, do eterno retorno do mesmo. Esses princípios estão fundados nas narrativas míticas em que o real e o fantástico andam de mãos dadas: em que ser e não ser fazem parte da mesma estrutura; em que o bem e o mal têm os mesmos poderes. Narrativas vivas, fundadoras de uma postura moral, ética, estética, social. Lá, onde o divino se encontra com o humano, está a base de uma sociedade que tem a Terra como mãe. (MUNDURUKU, 2009, p. 29-30)

A interlocução estabelecida com o *Não sei se é a história ou o quê* [...], anunciada por Marcelo *Verá Mirim*, me leva a estabelecer relações com o texto de Daniel Munduruku porque o caminho de Peabiru representa o caminhar terreno guarani, em face a sua herança ancestral. Assim, é possível reconhecer que esse caminho ilustra um dos modos de ser guarani. Isso leva a reforçar que histórias orais narradas na *Opy*, ao serem instrumentadas em um livro impresso, possibilitam um (re)viver, um (re)criar da história no tempo presente da materialização leitora.

Janice Thiel (2013) esclarece que o processo narrativo na cultura oral é marcado pela repetição, portanto esta é necessária para imprimir que o relato seja

---

<sup>64</sup> Utilizo-a como linguagem figurada na introdução do capítulo três.

demarcado em sua continuidade, porém flexível, permitindo o (re)criar e a constante flexibilidade da narração. Para que se efetive a relação estética, é preciso considerar as narrativas orais ao serem transpostas para o texto escrito, e isso requer compreender que:

estratégias discursivas estão presentes no universo da contação de histórias compostas na tradição oral para um público heterogêneo, formado por crianças, jovens e adultos. Ao serem traduzidas para o texto escrito, as estratégias discursivas da oralidade podem ainda ser percebidas nos textos indígenas e podem promover a sensibilidade estético-linguística de seus leitores, neste caso, de crianças e jovens. (THIÉL, 2013, p. 1181)

As estratégias discursivas orais e escritas são compreendidas no contexto dos textos literários indígenas, o que permite considerá-la um diferencial da literatura indígena. Dessa maneira é possível considerar que:

A apreciação estética é lúdica, mas ao mesmo tempo reflexiva, tornando-se capaz de regenerar sentimentos e fundar pensamentos críticos a respeito do concreto histórico, posto que entram em jogo releituras da história, do concreto social, da herança cultural, da vida vivida, da literatura por meio de vozes dissonantes na apresentação de uma verdade polifônica. Se os códigos verbais e não verbais se tornam essenciais para a construção dos sentidos, códigos de sistemas sociais, culturais e literários, também constituem estratégias discursivas. (CUNHA, 2016, p. 108)

Portanto, a relação estética permite entrelaçar o sensível, o lúdico, o vivido, o humano apreendido em meio a vozes “outras” na leitura da palavramundo, da “palavraindígena”, em narrativas orais e/ou escritas.

Sobre o livro impresso de autoria indígena, se havia ou não na escola, e como o espaço adaptado para a biblioteca era utilizado, Eliziane *Jerá* (2022, entrevista inicial) informa: *como é mais na prática a gente não tem o costume de pegar livro e fazer alguma coisa. Mas algumas professoras pegam livros e entregam ao aluno*. Sua resposta replica praticamente as respostas dos/as demais professores/as e possibilita refletir sobre a escassez no empréstimo de livros de literatura naquele espaço disponibilizado para uma biblioteca, o que acaba por refletir na prática docente na EIEB *Itaty*. Desse modo, inviabiliza a possibilidade para realizar atividades que contribuam na constituição de leitores/as de literatura.

Eliziane *Jerá* destaca ainda que há poucos professores/as que levam os livros na sala de aula para os estudantes. Diante desse cenário, um dos professores que pratica a leitura com os estudantes Natan *Karai* (2022, entrevista inicial) se destaca, pois,

apesar de poucos livros naquele espaço da biblioteca, diz: *escolho livros [...] e também levo livros para a sala para os alunos lerem. Acrescenta ainda que os professores não leem, é mais contação de histórias.*

No complemento de sua resposta, constato o valor atribuído pelos/as demais professores/as às contações de histórias, enquanto a leitura do livro ainda é ignorada, seja por (des)conhecimento, seja pelas condições estruturais. A leitura de literatura indígena ainda precisa ser (re)conhecida como responsável pela divulgação e preservação da ancestralidade indígena.

Esse fato levantou reflexões potencializadoras nos encontros de rodas de conversa<sup>65</sup> que aconteceram após as entrevistas iniciais. Ao constatar uma (trans)formação no modo de pensar sobre a leitura de livros literários, na entrevista inicial com os/as professores/as estabeleço um fio expressivo na tessitura desta tese, quanto ao uso da literatura indígena nas práticas docentes.

Os fios que se entrelaçaram e dialogaram com a boniteza contida nos conhecimentos docentes se mostraram (in)ensos nessa interlocução. Porém foram primordiais no processo inicial das reflexões que venham a contribuir na constituição leitora destes/as. Dito isso, é fato que para constituir leitor/a é imprescindível que o/a professor/a seja um/a leitor/a.

Na continuidade dessa reflexão com a professora Eliziane *Jerá* (2022, entrevista inicial) acrescento mais um recorte de sua resposta, ao se referir aos “Saberes Indígenas na Escola<sup>66</sup>” (ASIE)<sup>67</sup>:

[...] Desses de [literatura] indígena dos “Saberes indígenas” é pouco, acho que no máximo se for contar é mais ou menos trinta que eu vi. [...] Alguns são somente na língua guarani. [...] e outros tem a tradução guarani e português, mas tem mais é na língua guarani. [...].

Constato na resposta de Eliziane *Jerá* seu entendimento de que ASIE é considerada literatura indígena bilíngue e monolíngue, pois é produzida por

<sup>65</sup> Fazem parte da metodologia e serão analisadas mais à frente.

<sup>66</sup> ASIE é uma ação especialmente dedicada à EEI junto a 24 IES. O Núcleo da UFSC é vinculado à sede da UFMG. Em SC o trabalho com professores indígenas acontece com as etnias *Guarani, Kaingang* e *Xokleng-Laklãnõ* de Terras Indígenas situadas em Santa Catarina, sendo as escolas ligadas à SED em Santa Catarina.

<sup>67</sup> Disponível em: <https://saberesindigenas.ufsc.br/sobra-a-asie/>. Acesso em: 1 mai. 2023.

professores/as indígenas desde sua primeira edição em 2015-2016<sup>68</sup>. Na ASIE busca-se oferecer formação continuada preferencialmente aos/as professores/as dos anos iniciais da educação básica que trabalham com a EEI, para produzir junto a eles/as:

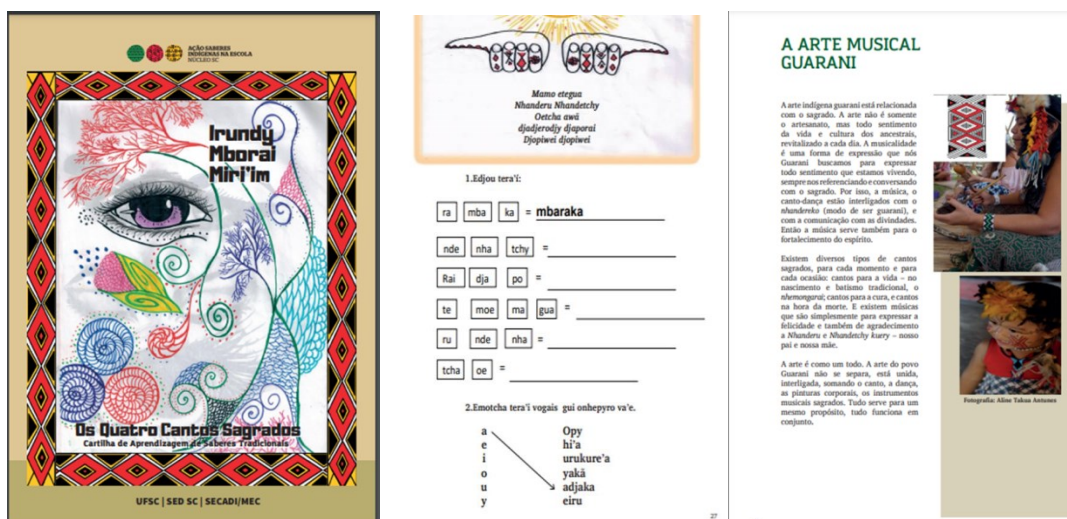
recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. (ASIE/UFSC, 2023, p. inicial)

Esse curso de formação fortalece e valoriza a cultura, a língua, a interculturalidade, a construção de currículo próprio, e proporciona o protagonismo do povo guarani frente à luta por direitos. Trago a fala da professora Juçara *Jaxuká* (2022, entrevista inicial) para ilustrar essa perspectiva: [...] *a gente tem esses livros que são as cartilhas de “Saberes indígenas” onde tem de história, tem sobre o grafismo, tem sobre a planta medicinal, então já é algo que ajuda bastante*. Em sua afirmativa sobre a existência de literatura indígena, ela faz ecoar a voz de um número expressivo de professores e professoras que também citaram as produções de saberes indígenas na escola.

---

<sup>68</sup> A quinta edição 2022/2023 está em curso, e as professoras Bruna *Kerexu*, Juçara *Jaxucá* e Eliziane *Jerá*, além do professor João Batista *Verá Mimi* da EIEB *Itaty*, foram contemplados para participar dessa edição.

Figura 18 – “Saberes Indígenas na Escola” (capa e página de um exemplar)



Fonte: <https://saberesindigenas.ufsc.br/sobra-a-asiac/>

Na Figura 18 apresento a sequência da capa de um dos livros produzidos por professores indígenas. Uma dessas páginas contém atividades escritas na língua guarani e a última ilustração contém informações da arte musical guarani em língua portuguesa. Entre outras vozes que ressoaram afirmativamente sobre a importância da produção da literatura indígena “Saberes Indígenas na Escola”, destaco a fala da professora Sirlei Kerexu Mirim: [...] *fui me aperfeiçoando porque eu também tinha os livros de “Saberes Indígenas”*.

É importante considerar que esses materiais produzidos pelo coletivo guarani, por meio de editais organizados pela Universidade Federal de Santa Catarina, chegam às escolas e promovem a leitura e a realização de atividades para aperfeiçoar a leitura e a língua escrita, bem como demais conceitos de ensino e aprendizagem. Assim, poderão ser utilizadas nas escolas por indígenas e não indígenas por crianças, jovens e/ou adultos.

Portanto, esse material foi construído inicialmente para uso didático nas escolas indígenas, com objetivo de interagir com letramentos na perspectiva multicultural e multimodal para estudantes das diversas etnias. Tais produções são bilíngues em língua portuguesa e língua nativa – neste caso a etnia guarani que produziu. Por ser multimodal, Thiél (2013) diz que a edição desse tipo de livro proporciona diferentes modos de interação com a obra, ou seja,

com a leitura das ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. Os grafismos

indígenas constituem narrativas e devem ser valorizados por sua especificidade, podendo inclusive indicar a autoria do texto indígena, se coletiva/ancestral ou individual. Ademais, a leitura da literatura indígena deve levar em conta o entre-lugar cultural dessa produção que está em uma zona de contato e conflito localizada entre a oralidade e a escrita, entre línguas nativas e europeias, entre tradições literárias europeias e indígenas, entre sujeição e resistência. (THIÉL, 2013, p. 1178)

A multimodalidade em literatura indígena é composta pelas marcas da linguagem oral, linguagem verbal, e grafismos são marcantes na literatura indígena. Portanto, é uma prática dialógica entre o contexto social e a ancestralidade. Ou seja, para além da escrita materializada pela palavra escrita, insere “outros elementos que contribuem para os sentidos da obra, [...] e trazem informações por meio de uma linguagem e leitura específicas” (ENES FILHO, 2023, p. 35).

Vale acrescentar que esse material multimodal produzido apresenta na prática uma relação intercultural enquanto proposta da EEI, pois ao mesmo tempo ensina o conhecimento indígena e o não indígena.

Na roda de conversa sobre a biblioteca, ministrada pela professora mestre Alcione Pauli (UNIVILLE), destaco parte de sua fala ao apresentar como deveria ser organizada uma biblioteca na escola *Itaty*:

[...] Existem bibliotecas organizadas por tipo de livro. Se for um livro de imagem, de poesia então fica tudo organizado. [...] É legal criar um jeito de organizar e escrever. [...] Se vier alguém de outra comunidade na biblioteca de vocês, irão saber por que vocês fizeram assim. [...] Existem jeitos de organizar, existem formas de combinar e o formato também. Tem algumas comunidades que já estão fazendo bibliotecas no formato circular [...]. (PAULI, 2022, roda de conversa)

Na interlocução com Alcione Pauli foi possível visualizar como poderia ser estruturada a biblioteca da escola *Itaty*. Importante destacar que o objetivo nessa roda de conversa foi esclarecer sobre uso e função de uma biblioteca escolar para que os professores se apropriassem dessas informações e pudessem mobilizar-se para ajudar a pensar como efetivar o direito a ter um espaço apropriado, planejado com um acervo digno de livros literários e demais títulos, além de materiais necessários para que se efetivassem pesquisas também.

É preciso dizer que a biblioteca escolar improvisada na EIEB *Itaty* ainda não está instituída de fato. É possível perceber esse tensionamento por meio da memória afetiva da professora Juçara *Jaxuká* (2022, entrevista inicial):

Eu vi que a escola estava bem limpinha, recém tinham entregado [nova construção] em 2006/2007 eu estava estudando [...] era uma biblioteca: no que a gente entrou só tinha duas salas de aula [...] Essa de cima era cheia de livros que a Secretaria de Educação mandava, aqueles montes de livro. A gente podia fazer pesquisa, porque era um monte de livros.

Pensar na pesquisa, na leitura, na constituição de leitores/as, no acervo de literatura indígena bilíngue e monolíngue direciona o olhar para o espaço estrutural de que a escola dispõe e conseqüentemente para o espaço físico atualmente improvisado para a biblioteca escolar. É possível constatar pela memória da professora que na inauguração do novo prédio da escola, das três salas de aula existentes, uma estava demarcada como sala de aula e biblioteca, e as outras duas salas simplesmente como sala de aula, conforme consta na Figura 7.

De acordo com Zanin (2018), na sala de aula em que estava inclusa a biblioteca<sup>69</sup> no projeto inicial, a previsão era para uma sala de artes e também para abrigar encontros entre a comunidade e agentes públicos. Portanto, cabe levantar uma indagação: existe algum projeto para a reativação do espaço e ou implantação de uma biblioteca na escola *Itaty* por parte da SED/SC atualmente<sup>70</sup>?

É pontual trazer para essa interlocução um relatório técnico que produziu o Retrato das Bibliotecas da Rede de Ensino Estadual de Santa Catarina, realizado por Priscila Machado Borges Sena (2021). A autora pesquisou um universo de 225 escolas respondentes<sup>71</sup> de um questionário, e o critério para incluir na pesquisa era ter acima de 500 estudantes.

Dessas escolas apenas 181 bibliotecas estavam ativas, 16 desativadas, 28 delas desativadas e somente uma biblioteca contava com um bibliotecário, as demais eram profissionais readaptados, formados em cursos de Língua Portuguesa, Letras ou Pedagogia. Com esse dado as escolas indígenas nem entraram no relatório técnico, pois o número de alunos é inferior a 500 estudantes. O relatório técnico verificou se o acervo contemplava a inclusão e constatou que: “O acervo que atende as necessidades especiais

---

<sup>69</sup> Hoje não existem vestígios de que foi algum dia uma biblioteca e uma sala de arte, mas continua como sala de aula, para atender as turmas do Ensino Fundamental e Médio, além de espaço para reunião com a comunidade.

<sup>70</sup> Essa seria uma problemática para outra pesquisa acadêmica, para assim levantar dados das bibliotecas escolares nas EEI do estado de Santa Catarina.

<sup>71</sup> De um total de 412 escolas.

ficou a desejar, reforçando o caráter excludente e preconceituoso da sociedade em relação às pessoas que possuem necessidades especiais [...]” (SENA, 2021, p. 3).

É possível perceber que a exclusão de estudantes com necessidades especiais reflete o caos na formação de leitores/as da palavravundo. Essas “bibliotecas estão aquém de respaldarem uma educação de excelência e a geração de leitores críticos, cidadãos autônomos munidos de informação e conhecimento para estarem e adentrarem contextos diversos com igualdade de direitos e oportunidades” (SENA, 2021, p. 35).

É importante divulgar esses dados para que se possa levantar ações que possibilitem o investimento em políticas públicas e União para criar bibliotecas em todas as escolas públicas, incluindo as escolas indígenas.

Ao dar continuidade à reflexão sobre a biblioteca<sup>72</sup> improvisada da EIEB *Itaty*, destaco novamente outro trecho da fala da professora Eliziane *Jerá* (2022, entrevista inicial): [...] *pra ter essa biblioteca, teria que ter é um espaço só pra ela, um cantinho para as crianças que seja mais chamativo, [...] Eu me lembro de mim mesmo. Tinha que ter um lugar legal pra pegar [livro].*

Na descrição do que seria uma biblioteca apropriada para as crianças, a professora enunciou como deveria ser aquele espaço a partir da sua experiência enquanto *kiringue*, numa relação entre o espaço físico e a função de uma biblioteca. Ao mesmo tempo que pontua ser um espaço ideal de biblioteca para *kiringue*, acrescenta que [...] *a escola é pequena e não tem um espaço para os livros. É um espaço bem pequeno assim não dá nem para entrar lá.*

Constato aqui a realidade da escola em relação ao acervo de obras de literatura infantil e juvenil, pois nos momentos iniciais deste estudo, anterior à pandemia de covid-19, visitei o espaço recriado para a biblioteca e verifiquei que havia uma quantidade insignificante de livros de literatura infantil e juvenil na comparação com livros didáticos (elaborados para os estudantes não indígenas), os quais havia em número expressivo.

Os livros infantis e juvenis estavam empilhados junto aos livros didáticos pelas prateleiras e alguns pelo chão. Fiz a contagem dos livros, totalizando 43 obras. Excluí da contagem aquelas obras que estavam em estado precário de conservação. Quanto à

---

<sup>72</sup> Celina Matos (egressa do curso de Pedagogia/FMP) deu suporte para a possibilidade de criar um espaço para a biblioteca da EIEB *Itaty*, sensibilizada e organizada pela diretora Rosângela, que se preocupa com a constituição leitora dos estudantes da escola. Vale dizer que a diretora é engajada em atender à demanda levantada pelos/as professores/as.



literatura indígena eu encontrei somente os livros “Saberes Indígenas Escolares” e cadernos bilíngues produzidos no “Programa de Formação para Educação Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaa-Mbo’ê = Conhecer-Aprender”. Etapa descentralizada – Santa Catarina.

Cabe esse registro para refletir sobre a condição estrutural da EIEB *Itaty*, que hoje abriga estudantes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Sua estrutura física atual precisa de ampliação, pois foi projetada para comportar o Ensino Fundamental. Ao observar as condições do espaço físico improvisado para a biblioteca escolar, constatei que não havia um acervo de qualidade em livros literários indígenas e não indígenas que contemplassem a demanda para constituir leitores/as. Há que se concordar com a fala de muitos/as professores/as, como a da professora Bruna Kerexu (2022, entrevista inicial): [...] *na escola não tem livros, buscamos vários livros na internet e outros de doação.*

Para além de constatar o espaço da biblioteca como impróprio, é necessário compreender a luta contra o racismo estrutural. Isso significa colocar a democracia em uma posição que, enquanto exercício da “prática vital na sociedade requer a aprendizagem e o conhecimento de partilha de interesses, necessidades, aspirações, visão de mundo, [...] nascidas nas práticas do povo [...]. É exatamente aqui que o *saber ler* ganha a sua importância primeira [...]” (SILVA, 1988, p. 35-36, grifos do autor). Portanto, é urgente reforçar a leitura literária como centro desse estudo, como uma das linguagens da arte, do contexto social, ou seja:

Se o “ler” tomado como um ato de libertação, como uma atividade provocadora de consciência dos fatos sociais por parte do povo, então é interessante ao poder dominante que as condições de produção de leitura sejam empobrecidas ao máximo, ou seja, que o acesso ao livro e a certo tipo de leitura (a crítica-transformadora) seja dificultado ou bloqueado (SILVA, 1988, p. 36).

A representação escrita em livros (re)cria as possibilidades da existência, conscientiza, e promove ler criticamente o etnogenocídio – a violência simbólica ou explícita da segregação étnica e racial – imposto aos povos indígenas desde o período colonial. Portanto, “falar de dominação colonial no Brasil sem considerar o etnogenocídio indígena é um dos efeitos da política de apagamento” (NÚÑEZ, 22, p. 38-39).

Por isso, a leitura da literatura indígena infantil e juvenil implica constituir leitores/as inseridos/as nos contextos repletos de livros literários no acervo de uma biblioteca.

Para Silva (1986, p. 10), “o combate ao desgosto pela leitura da palavra começa pela compreensão crítica dos mecanismos e das manobras que vêm sendo acionados com o objetivo de manter o povo na ignorância e na alienação”. Ao reportar para o espaço improvisado da biblioteca faço uma relação com o “desgosto” dos/as estudantes e professores/as da escola *Itaty*, para usufruir da leitura, pois o espaço improvisado não é capaz de gerar o “gosto” pela leitura.

Ler as injustiças, ler o racismo estabelecido na sociedade, significa reconhecer que a leitura de livros de literatura indígena supõe agregar mais força, resistência e luta que amplie o olhar de indígenas e não indígenas para mais essa ferramenta de libertação dos efeitos da colonialidade do poder, do ser, do saber e também da colonialidade cosmogônica, conforme Walsh (2009).

O racismo coloca os povos indígenas em desvantagem, “devido a uma relação assimétrica engendrada no processo colonizador, veem seus conhecimentos depreciados, e inúmeras aprendizagens que as sociedades não indígenas constituem nesses encontros não são reconhecidas” (BERGAMASCHI, 2014, p. 15).

Assim, por meio do objeto livro literário é possível fortalecer a luta antirracista, o empoderamento, a autodeterminação, e dar visibilidade aos saberes dos povos indígenas, bem como a união, a troca de saberes para fortalecer e garantir a igualdade no acesso aos direitos sociais e também políticos.

Portanto, pensar em comunhão supõe troca de saberes que remetem ao termo interculturalidade, cuja premissa é a partilha entre pessoas. Assim, o conhecimento constituído entre professores/as indígenas e não indígenas nas rodas de conversa explicitou o sentido da interculturalidade, o que supõe constituir-se sujeito a partir de encontros entre distintos, e conseqüentemente novas partilhas que se configurarão em constantes processos de apreender conhecimentos (BERGAMASCHI, 2014).

No momento da entrevista inicial com os/as professores/as constatei que a expressão “leitura” soou como novidadeira. A justificativa dada era que o “povo guarani é um povo da cultura oral”. Na entrevista inicial Kennedy *Karai* havia enfatizado que a *cultura guarani é passada pela oralidade*, no entanto destaco que uma nova

(re)significação se deu após a sua participação nas rodas de conversa<sup>73</sup>, as quais antecederam a entrevista final. Portanto, constatei que houve a totalidade mediada ao abrir novas possibilidades.

Porém, Kennedy *Karai*, na entrevista final (2022), afirma que *a leitura é uma forma de comunicação*. Conforme o enunciado, é possível compreender sua reflexão consciente sobre o papel da leitura de literatura enquanto suporte para socializar aprendizagens, ou seja, *mostrar [no livro] para as crianças que aqui existe esta realidade, em outros lugares existe uma realidade diferente, e dessa forma, fazer uma troca de saberes usando a literatura*.

Portanto, percebe-se que o professor Kennedy *Karai* havia refletido sobre os benefícios da leitura de literatura indígena e (re)significou seu posicionamento, revelando que apreendeu esse pensamento nos encontros com as professoras Eliane Debus, Alcione Pauli, Ivanir Maciel e o professor Djalma B. Enes Filho, que ministraram as rodas de conversa. Essa constatação da mudança na percepção de leitura como suporte para constituir leitores/as do professor Kennedy *Karai* leva à reflexão sobre o processo de formação dos professores e professoras indígenas, ao longo da conquista da educação escolar indígena.

Trago esse recorte por estabelecer uma relação com a metodologia desta tese, ao ofertar rodas de conversa suleadas por temáticas que refletiram sobre a leitura de literatura indígena brasileira, constituição de leitores/as, biblioteca escolar, as relações étnico-raciais, o papel da mediação leitora dos/as estudantes e a literatura indígena como instrumento potencial na luta antirracista.

As rodas de conversa foram voltadas somente para os/as professores/as da TI Morro dos Cavalos em modo remoto. Porém, antes e após a pandemia de covid-19, frequentei a EIEB *Itaty*, e nesses encontros estava sempre acompanhada pela literatura indígena e de literatura de temática indígena, o que proporcionava encontros entre literatura e leitores/as de diversas faixas etárias. Nestes, exercitei modos de vivenciar uma práxis docente na perspectiva intercultural.

Foi importante verificar como aconteciam as formações dos/as professores/as indígenas. O professor Kennedy *Karai* (2022, entrevista inicial) afirma que *a formação continuada é bastante necessária*. A partir de sua fala busquei estudos teóricos e

---

<sup>73</sup> Conforme Apêndice 6.

legislação que apontassem a existência ou não da formação inicial e continuada específica para estes/as professores/as.

Entre as legislações que convergem para o estudo desta tese há o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), que surgiu de “experiências de formação de professores indígenas já em andamento no Brasil e em outros países.” (BRASIL, 2002, p. 5). Sua premissa principal é: “a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las” (BRASIL, 1998, p. 13).

Tais premissas colaboraram para a produção dos RCNEI (1998) e contribuiu especificamente para instaurar e criar os programas de formação inicial e formação continuada, para a rede estadual de educação em seu sistema de ensino. Portanto, a formação inicial e continuada de professores/as indígenas levou à sistematização e a produção dos Referenciais<sup>74</sup> para a Formação de Professores Indígenas em 2002, o que contribuiu especificamente para atendimento:

[...] às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como às exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nessas escolas. (BRASIL, 2002, p. 5)

Percebe-se nesse período a conquista dos/as professores/as indígenas ao direito de usufruir de uma proposta de formação inicial e continuada em serviço, conforme são orientadas nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002). Essa formação<sup>75</sup> era composta por modalidades:

De cursos intensivos nas aldeias, em alguns casos denominados de oficinas itinerantes, ao aprofundamento de Áreas específicas de estudo, como parte das propostas curriculares dos programas de formação, especialmente as pesquisas com temáticas e Áreas de interesse dos saberes indígenas que envolvem a consulta de outros membros da comunidade. (BRASIL, 2002, p. 41-42)

---

<sup>74</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> Acesso em 10 mai. 2023.

<sup>75</sup> “Sejam quais forem os espaços em que se fazem os cursos, as situações presenciais caracterizam-se pela presença conjunta de diversos professores indígenas de uma ou várias etnias, e de outros membros e lideranças das comunidades, no caso de ocorrerem os cursos nas terras indígenas, assim como contam com a presença da equipe dos formadores. E envolvem recursos e metodologias interativas estabelecidas entre os atores educacionais diversos, que vivem, em muitos dos casos, delicadas e complexas situações interétnicas e interculturais” (BRASIL, 2002, p. 42).

Portanto, para a EEI se efetivar na prática necessitou de uma política pública para a formação continuada no processo formativo dos/as professores/as indígenas. O período de 2003 a 2010 foi um marco na oferta de cursos em diferentes formatos e temáticas dirigidas pela demanda dos/as professores/as, bem como das comunidades em que a escola estava inserida. Em Santa Catarina foi disponibilizada uma formação específica para cada uma das três etnias, *Kaingang*, *Xokleng* e *Guarani*, atendendo assim a suas particularidades.

Os primeiros grupos de formação guarani em Santa Catarina aconteceram após muita resistência destes, pois reivindicavam um curso que atendesse às especificidades da etnia. Professores e professoras guarani queriam uma formação que contemplasse o modo de vida deles. Atendidas as reivindicações, participaram das formações docentes que ocorreram em parceria com o MEC e Funai a partir do Programa de Formação de Professores Guarani “*Kuaa Mbo’e* – Conhecer, Ensinar” dos professores guarani das regiões Sul e Sudeste do Brasil, sob coordenação da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

Os/as professores/as guarani que trabalhavam na EIEB *Itaty* no período de 2005 à 2010 participaram daquela formação específica. O curso proporcionou a apropriação de saberes docentes aos/as professores/as no intuito de fornecer instrumentos adequados e, assim, oportunizar um ensino significativo aos *kiringue* e jovens que estudavam/estudam na escola indígena. Essa premissa foi fundamental para consolidar a EEI em seus “princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (ROSA, 2015, p. 172). Assim, professores/as que atuavam dentro do TI foram contemplados pela primeira vez a participar de uma formação diferenciada.

A oferta do curso demarcou a concepção formativa para professores e professoras indígenas considerando o etnoterritório, por isso a etnia guarani dos estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, do Espírito Santo e do Rio de Janeiro participaram dessa formação. Conforme Rosa (2015), o objetivo do curso foi:

auxiliar o professor em seu aprofundamento teórico e metodológico e na elaboração e publicação de materiais didático-pedagógicos específicos, preferencialmente na língua da etnia, os quais são direcionados para a prática na sala de aula com o intuito da revitalização da própria língua e do fortalecimento da cultura

específica, bem como para contribuir na divulgação de elementos culturais e étnicos. (ROSA, 2015, p. 172)

A reflexão proporcionada por Helena Alpine Rosa (2015, p. 173) aponta que a garantia dos direitos à formação diferenciada em si já representa “atentar às concepções próprias de tempo, às práticas socioculturais específicas, aos conhecimentos sobre a natureza, aos valores de fortalecimento da identidade do grupo, à organização social do povo”.

Dessa maneira, preservam-se a tradição e a memória coletiva da comunidade indígena. Na entrevista inicial, o professor Samuel *Karai* enunciou que já participou de formação continuada na escola: [...] *antes tinha, acontecia na aldeia. Foi há uns dez anos atrás [...]*. Pelo período atribuído por ele constatei que foi entre 2003 e 2010. Nesse período aconteceu o Programa de Formação para Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil, com o curso “*Kuaa-Mbo’e* = Conhecer-Ensinar”. Apresento o recorte de algumas imagens de uma dessas produções realizadas sob a coordenação do programa:

**Figura 19** – Caderno bilíngüe *Mbya Reko* [vida guarani], (capa/página de um exemplar)



Fonte: Acervo da autora (2022).

A edição do caderno bilíngüe ilustrada na figura 19 tem 59 páginas, foi produzida no Programa por professores/as indígenas em 2008. Mostra elementos do cotidiano indígena, bem como informações sobre a educação, religião, música, alimentação, entre outras. Apresenta a língua guarani e a língua portuguesa. As ilustrações e pesquisas foram realizadas pelos professores participantes do programa.

A formação continuada para os guarani da EIEB *Itaty* aconteceu de forma mais sistematizada com esses dois programas citados aqui: o Programa de Formação para Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil, encerrado em 2010, sob a coordenação da secretaria de estado de Santa Catarina, além de ASIE<sup>76</sup>, que ainda está ativo. Ao verificar se havia outras modalidades de formação, o professor Nathan *Karai* (2022) sinalizou na entrevista inicial que havia *formação ocasionalmente ofertada por voluntários* [...], portanto sem a devida sistematização, visto que os professores dependem da boa vontade de pessoas que se disponibilizam a ministrar algo formativo a estes.

Podemos reafirmar isso acrescentando a afirmação: *não é assim, algo que tem todo ano, né?* [...], da professora Eliziane *Jerá* (2022, entrevista inicial). Cabe indagar sobre outras modalidades de formação que proporcionem a participação dos demais professores que não foram selecionados para a quinta edição da ASIE, bem como do coletivo da escola.

Nesse sentido, Samuel *Karai* (2022, entrevista inicial) defendeu que a *formação não fosse só com pessoas de fora da aldeia*, e defende que o *pajé também teria que participar e ensinar como fazer*. Assim, é possível refletir que a participação do pajé em encontros formativos poderia contribuir na apreensão e partilha de conhecimentos. Além disso traria tradições e histórias promovendo a totalidade mediada.

[...] cada pessoa constrói sua passagem pelo mundo sendo alimentada por muitas outras vozes, que podem ser de suas famílias, seus colegas de escola ou de trabalho, namorados, namoradas, companheiros e companheiras, profissionais de classe e muitas outras mais. [...], portanto, carregamos essas vozes ao construirmos nosso caminho e nos realizarmos como profissionais e cidadãos em interação social com os outros. (MUNDURUKU, 2020, p. 95-96)

Essa compreensão leva ao entendimento de que novos saberes constituem um sentimento, enquanto seres individuais e também coletivos que se solidificam pela totalidade mediada num mesmo contexto. Pensar em formação de professores significa refletir sobre si mesmo, numa réplica que acolhe um sonho compartilhado por muitos, ou seja, esse “sujeito político precisa ser o fio condutor dessa onda magnética que corre nas veias da sociedade” (MUNDURUKU, 2020, p. 96).

---

<sup>76</sup> A primeira edição no período de 2015-2016.

Foi importante trazer a esse debate a totalidade mediada, proposta na tese, nos encontros em rodas de conversa que refletiram sobre os conhecimentos em leitura de literatura indígena na prática docente. As rodas de conversa foram realizadas<sup>77</sup> logo após a entrevista inicial com os professores e as professoras da escola *Itaty*. O aprendizado se caracterizou como encontro intercultural entre professor/as convidado/as, eu e os/as professores/as indígenas, ao “desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo” (FLEURI, 2018, p. 37).

Por meio do recorte de enunciados estabelecidos nas rodas de conversa, apresento na sequência uma interlocução entre o professor Dr. Djalma Enes Filho e a professora Dra. Eliane Debus, convidados especiais para ministrar a roda de conversa “A literatura étnico-racial para a infância”. A professora Eliane anunciou:

[...] primeiro é entender que nós estamos falando é de literatura. [...] e a importância que tem a palavra literária na vida dos leitores e aqui independente da etnia é um leitor negro, é um leitor branco ou é um leitor indígena, mas é sobre a formação do leitor, a importância da palavra literária para a formação do leitor a partir do imaginário, da ficção, das narrativas. Aqui, outro parêntese pra dizer que a literatura indígena, a literatura negra principalmente a africana vai trazer muito da arte, das lendas, da tradição oral, mas que não deixa toda essa questão do imaginário que nós estamos falando aqui da ficcionalidade, que era pra explicar algo que era inexplicável. [...] essa literatura para infância às vezes não é só para criança, ela pode ser para a infância que nos habita. Infância que habita o professor, então o professor tem que se sentir seduzido por aquela narrativa porque de algum modo aquela narrativa também mexe com ele e quando a gente faz as escolhas de texto que muitas vezes se dá por isso, pelas nossas afinidades, pelos nossos encontros com o texto. [...] (DEBUS, 2022, roda de conversa)

A professora Eliane situou o grupo que falaria sobre a literatura representada pela palavra que acolhe as relações entre leitores/as de distintas etnias. Destaca também o papel da literatura na constituição de leitores/as, bem como o papel da oralidade, da ficção, da imaginação. Acrescento que a literatura indígena pode exibir uma narrativa tecida com os fios/palavras por um escritor indígena, cuja experiência vivida convida leitores/as a adentrar (uni)versos encharcados de elementos culturais que constituem vidas humanas independentemente de raça, tempo e espaço que habitam. A literatura

---

<sup>77</sup> Vale lembrar que estas surgiram de um “convite” da diretora Rosângela para que eu ministrasse uma formação para professores/as da escola. Segundo ela era necessário, pois a SED/SC não tinha previsão para organizar formações docentes naquele período de 2020. A partir desse convite reorganizei meu estudo de tese e planejei as rodas de conversa.



indígena expressa em narrativas de ficção no diálogo entre texto e leitor/a permite refletir sobre sentimentos atribuídos à existência humana, como medo, desafio, choro, saudade, angústia, aventura, entre outros. Assim, leitor e leitora não indígena, ao se deparar com o texto literário indígena, percebem que suas experiências cotidianas em meio a uma lógica ficcional não seguem a sua lógica convencional, porém dialogam com outros sentidos no contexto da vida humana.

A criança, ao ter contato com o livro de literatura indígena, por exemplo, constrói repertório, produz sentidos e se constitui leitora da palavra. Conforme Debus (2006), “a inventividade imaginativa das crianças pode ser aguçada por textos que lhe apresentem outras realidades, bem como a ficcionalização de experiências próximas ao seu cotidiano pode lhe trazer um horizonte de expectativas diferente do habitual” (DEBUS, 2006, p. 20).

Na sequência à fala da professora Eliane o professor Djalma acrescenta que:

[...] as relações étnico-raciais e a pluralidade cultural são temas presentes na nossa sociedade e esses temas provocam diversas discussões que causam reações diversas e muitas vezes intolerantes. São discriminações mesmo. Mas essas discussões também provocam algumas iniciativas no sentido de trabalhar numa perspectiva direcionada ao respeito, diferenças e a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos e todas possam exercer integralmente a sua cidadania que nessa sociedade contemporânea, se apresenta mais sensível para discutir tais temáticas. [...] (ENES FILHO, 2022, roda de conversa)

Ou seja, a literatura para o público infantil e juvenil dialogicamente entretecida pelo “entendimento de que a identificação da leitura literária, como produtora de identidade e inclusão social, pode promover o conhecimento sobre a pluralidade cultural da sociedade brasileira” (BERNARDES, 2018, p. 77). Ou ainda, conforme nos diz Eliane Debus: “[...] se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentem personagens em diferentes contextos, [...] permite uma visão ampliada de mundo” (2017, p. 29). Portanto, é necessário reconhecer que o respeito às diferenças é um processo que demanda muita reflexão e ação pedagógica que garantam o exercício de viver plenamente o direito de cidadão.

[...] Os povos indígenas, muitos deles foram forçados a silenciar, mas foram na calada da noite ensinando os mais novos, baixinho, sussurrando no ouvido enquanto os colonizadores dormiam. Então, baixinho sussurrando nos ouvidos, tais saberes eram repassados aos filhos e netos, mantendo viva a língua materna e os saberes

necessários à continuidade da cultura dos povos indígenas. Então a oralidade é importante e hoje é registrada também na literatura indígena [...]. (ENES FILHO, 2022, roda de conversa)

Reforço neste estudo a necessidade de se refletir sobre o livro de literatura indígena produzida por escritores(as) indígenas, como um objeto da cultura dos povos indígenas e potencial recurso para a resistência e o combate ao racismo contra esses povos originários.

Daniel Munduruku (2020) enfatiza que o conhecimento de seu povo, nesse caso inclusa aqui a literatura indígena, seria o resultado de um saber construído coletivamente, por isso não passível de venda, por não ser propriedade individual. O saber necessita ser preservado com compromisso caso seja repassado para a sociedade não indígena, e muitos desses saberes foram usurpados de seus povos ao longo dos anos, ou seja: *nada sobre nós sem nós*<sup>78</sup>. Com isso, ressalta que

[...] buscamos proporcionar uma reflexão sobre os povos indígenas como seres que possuem uma experiência positiva com relação à vida. Com essa experiência, esses povos puderam, ao longo de milhares de anos, viver uma vida mais ou menos feliz, mais ou menos alegre, mais ou menos correta e, portanto, precisam ter respeitados os seus direitos, saberes e conhecimentos. (MUNDURUKU, 2020, p. 24-25)

Para se efetivar uma experiência em relação à vida, é urgente conhecer o que há de literatura indígena infantil e juvenil indígena publicada pelo mercado editorial brasileiro. Vale esclarecer também que, além de conhecer essa produção literária, ainda é necessário que se tenha maior aproximação com a temática para uma discussão mais alargada e, assim, dar visibilidade, pois muitas vezes sequer são (re)conhecidas. Na continuidade da interlocução na roda de conversa, a professora Eliane Debus (2022, roda de conversa) retomou a reflexão sobre:

O exercício de recolha de narrativas que os mais velhos da aldeia, contaram, escreveram esses contos porque isso é um princípio também para ter uma produção depois do grupo e isso é super interessante. Mas claro a gente tem um mercado editorial com muitos livros já publicados e teria que buscar na secretaria da educação do estado um reforço para a compra desses materiais. Isso é importantíssimo.

---

<sup>78</sup> Expressão utilizada em manifestações realizadas pelos movimentos indígenas. A expressão surgiu no Reino Unido, vinculada às pessoas com deficiência. Posteriormente diversos movimentos sociais se apropriaram do termo ao se referir as suas lutas.

Samuel (2022, roda de conversa) escreve no chat de conversa no Google Meet: *no meu trabalho de mestrado estou mudando de contos ou histórias para “narrativas vivas ou memórias”*. A professora Eliane, então, dialoga com Samuel *Karai*:

Você está recolhendo as narrativas, daí sim essas “memórias vivas” ou “livros vivos” [...] “narrativa viva”, geralmente a gente pensa nessa narrativa que é de origem escrita. Pelo que estou entendendo, teu trabalho é uma “narrativa viva” porque vem da memória, vem da recolha e isso é importantíssimo, Samuel, parabéns. (DEBUS, 2022, roda de conversa)

O professor Djalma também contribui na interlocução com Samuel e Eliane e acrescenta:

Um dos grandes pilares da literatura indígena é justamente resgatar essa ancestralidade, de que ela é resgatada por meio das memórias narrativas, que são contadas de geração para geração e que precisam ser fortalecidas para que muitas dessas histórias não desapareçam, então isso realmente é muito importante [...]. (ENES FILHO, 2022, roda de conversa)

Samuel *Karai* (2022, roda de conversa) explicou: *eu estou fazendo as pesquisas com os mais velhos, escuto as histórias, as narrativas deles e transcrevo, depois pego partes do texto e faço desenhos. Aí coloco o desenho e a fala [...]*. O professor Djalma questiona o tipo de ilustração que ele empregou para ilustrar as narrativas que escreveu após ouvir histórias das pessoas mais experientes de sua comunidade indígena. Samuel *Karai* explica que escolhe determinados enunciados para ilustrar.

Busquei a dissertação<sup>79</sup> de Samuel *Karai* de Souza no Repositório Institucional da UFSC, “Histórias de *Ojepotá*: traduções de memória viva Mbya Guarani em desenhos” (2022), e trouxe uma de suas ilustrações, da história que ele ouviu do *xeramõĩ* Adão Antunes: Ipy Rovai. Samuel *Karai* resgata de sua memória os conselhos e a história que tratava de ensinamentos para as crianças e jovens presentes, em especial a um casal de jovens que iriam casar no dia seguinte.

---

<sup>79</sup> file:///C:/Users/CCE/Downloads/PGET0547-D.pdf

**Figura 20** – Conselhos do *xeramõi* (extraída da dissertação de mestrado)



Fonte: Samuel Souza<sup>80</sup> (2022, p. 56).

Trago uma das ilustrações (figura 20) que representam parte da narrativa na apresentação da cosmologia *Mbya Guarani*, por meio das memórias vivas dos mais velhos. Na ilustração estão representadas as *kiringue*, os jovens e o *xeramõi* sentados próximo ao fogo. É gratificante (re)conhecer a pesquisa acadêmica de Samuel Karáí na constituição das memórias vivas por meio do registro escrito e ilustrado:

Vejo nos desenhos a importância de transmitir tudo o que eu imagino quando escuto as lembranças dos meus antepassados contados pelos mais velhos, porque as histórias contadas não são apenas contos, mas sim uma realidade vivida. Hoje são repassadas para as pessoas que muitos não acreditam mais, por isso os desenhos são importantes para ter um pouco a mente e a visão de quem viveu ou ouviu o relato contado, é para que possa sentir um pouco e ter acesso às memórias dos nossos antepassados. (SOUZA, 2022, p. 94)

Djalma (2022, roda de conversa) acrescenta nessa tessitura dialógica que os livros de literatura indígena são diferenciados, pois *eles utilizam muitos grafismos, [...] e que muitas dessas ilustrações contam uma história paralela ao texto que é escrito [...]*. Ou seja, são livros multimodais<sup>81</sup> que apresentam diferentes suportes na publicação (grafismo, informações da etnia, glossário, localização geográfica, entre outras) com informações pertinentes daquele povo que está sendo apresentado na publicação

<sup>80</sup> Desenho elaborado pelo autor com lápis de cor e papel.

<sup>81</sup> Ver mais em Janice Thiél (2013).

impressa do livro. O professor Marcelo *Verá Mirim* (2022, roda de conversa) também lançou um fio na roda e enunciou que:

a gente não tem tanta autonomia para fazer e, na verdade, o que falta é a escrita. Todo professor que está aqui sabe das histórias que podem ser colocadas na literatura indígena como, por exemplo: a gente trabalha com literatura e escrita [...] o que falta é só escrever nos livros para ser chamado de literatura. Não é que a gente não tenha a nossa literatura [...]

Vale reforçar essa fala de Marcelo *Verá Mirim* de que as narrativas literárias já fazem parte da cultura oral do guarani, porém o registro escrito ainda precisa ser ampliado. A exemplo de Samuel *Karai*, muitos outros graduandos de licenciaturas e de pós-graduação já estão elaborando em seus trabalhos finais o registro escrito das tradições orais proporcionadas pelos contadores de histórias de seus povos. Destaco ainda que Samuel *Karai* defendeu sua dissertação em 2022 e, em 2023, ingressou no Doutorado, dando sequência ao trabalho iniciado no curso de mestrado.

O professor Nathan *Karai* (2022, roda de conversa) entrou na conversa e complementou as falas de Samuel *Karai* e Marcelo *Verá Mirim*, pois queria falar um pouco sobre sua práxis docente em relação à literatura:

Quando eu era criança, os professores principalmente quando era sobre a história de contos, essas coisas não eram um livro, coisas didáticas. Eram mais orais, os professores sempre contavam histórias do que aconteceu antigamente, principalmente mitologia então tudo isso acabou sendo assim. Para mim. [...] eu mesmo trabalho com contos de mitologia, principalmente oralmente, eu converso com os alunos, eu pergunto e acho que é bem legal. Não que eu sou contra esses livros didáticos, mas eu particularmente quando trabalho é mais oralmente até porque acho que é bem mais interessante ter mais diálogo com as crianças. (Nathan *Karai*, 2022, roda de conversa).

Nathan *Karai* acrescentou mais fios a essa tessitura ao colocar sua práxis docente na relação com as narrativas orais de quando era estudante, no momento da roda de conversa para os professores da escola. Em seu modo de expressar é possível perceber a relação estética que vivenciou na escuta das mitologias no processo inicial de sua própria escolarização e, ao entrelaçar esses fios no tear dialógico das rodas de conversa, expôs uma prática dialógica com *kiringue*.

Em sua fala, destaca o trabalho com a oralidade em detrimento da leitura dos cadernos, cartilhas produzidas pelos/as próprios/as professores/as. Por isso, busquei o

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), o qual apresenta entre seus objetivos gerais da área de línguas que o estudante indígena precisa compreender que:

o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos.  
a) Reconhecer e valorizar a diversidade linguística existente no país;  
b) Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos; c) Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s). (RCNEI, 1998)

O RCNEI coloca a oralidade, a leitura e a escrita estabelecendo uma tríade importante na área da linguagem. Segundo o documento, é necessário trabalhar os três elementos na escola para desenvolver a aprendizagem da língua. Mesmo o professor Nathan *Karaí*, reconhecendo a relevância da criação dos cadernos bilíngues nas licenciaturas, concorda que estes mantêm certa semelhança com o livro didático utilizado pelos não indígenas.

Na continuidade da reflexão o professor reconhece as dificuldades para produzir os cadernos bilíngues que servem como apoio, bem como a publicação destes, e acrescenta: *o pouco que a gente tem, tenta fazer e buscar de uma forma bem legal de trabalhar com os alunos, porque os alunos, ainda mais as crianças, têm essa curiosidade* (Nathan *Karaí*, 2022, roda de conversa).

O diálogo proposto pelas falas de Eliane, Djalma, Nathan *Karaí*, Samuel *Karaí* e Marcelo *Verá Mirim* remete a Paulo Freire, que complementa esse diálogo desencadeado na roda de conversa para: “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para o papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento” (1996, p. 123, grifo do autor). Portanto, pode-se afirmar que supõe ação, trabalho, atividade mental que, amalgamada pela relação entre teoria e prática, promove a transformação, ou seja, a práxis docente.

Práxis docente na relação entre a teoria e a prática cuja intencionalidade da ação pedagógica promove a transformação. As rodas de conversa e a entrevista final realizada com os/as professores/as revelaram uma reciprocidade na troca de saberes entre nós (eu e eles), entendida aqui como atividade prática e teórica. Portanto, justifica a categoria analítica totalidade mediada, criada para inaugurar uma metodologia de

formação docente em serviço, entre professores/as indígenas e professor/as não indígenas na escola *Itaty*. É a ação docente que dá o sentido à atividade teórico-prática, ou seja, conforme Tardif (2014, p. 236), implica trabalho humano, o que:

[...] exige do trabalhador um saber e um saber fazer [...], ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu trabalho [...] como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, [...] que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

Ao dar o sentido à atividade e/ou trabalho teórico e prático, vislumbro o engajamento dos/as professores/as da escola por meio das palavras de Nathan *Karai* (2022), de que há uma demanda urgente para adquirir livros de literatura na comunidade escolar. Na continuidade da reflexão, trago um recorte sobre a constituição de leitores/as de livros literários para os estudantes da escola *Itaty* na roda de conversa ministrada por mim.

[...] ao ler a literatura indígena ou de temática indígena na escola, significa entendê-la enquanto suporte para o empoderamento, resistência e autonomia das crianças. Isto faz com que se apropriem da leitura, da escrita e continuem (re)criando histórias. [...] Ou seja, não irá se extinguir a oralidade porque faz parte da ancestralidade indígena. Assim, a leitura dos livros serve para continuar *a nossa, a luta de vocês*. [...] (MACIEL, 2022, roda de conversa, grifos meus)

No diálogo sobre a oralidade e a necessidade de constituir leitores/as de livros de literatura, indígena ou não indígena, amplia-se essa reflexão de que a leitura de livros de literatura soma-se à expressividade da oralidade, e ambas alargam o (re)conhecimento, a (re)existência, a luta antirracista dos guarani e demais povos indígenas, mantendo as características próprias de cada uma.

É necessário descrever que, no desenrolar de fios para compor essa tessitura, já os primeiros momentos de inserção do estudo desta tese na EIEB *Itaty* foram encharcados pela inteireza nas entrevistas iniciais e finais, bem como nos encontros de rodas de conversa. Isso implica compreender que:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. [...] entende-se que a instituição educacional transforma em lugar de formação prioritária

diante de outras ações formativas. [...] é mais do que uma simples mudança de lugar de formação. [...] Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 85)

Há de se concordar com Imbernón de que a formação de professores na escola qualifica o ensino e a aprendizagem, reforça o coletivo, empoderando-os a criar propostas que contribuam na constituição da identidade docente e discente. Uma identidade docente e discente em torno de uma comunidade escolar em que todos/as estão inseridos/as.

Essa comunidade escolar indígena me inseriu enquanto pesquisadora não indígena, cuja trajetória metodológica do estudo possibilitou uma forte interação entre nós. Ao mediar fui mediada e novos aprendizados constituíram-se em “nós”. A partir deste retorno se estabeleceu a totalidade mediada na EIEB *Itaty*.

Essa totalidade mediada se constituiu suleada pela concepção de educação intercultural na relação com os sujeitos inseridos no contexto escolar, cuja trama de fios soltos no tear se “embolava” por alguns momentos, constituindo-se em nós. Isso ocorreu pela escuta sensível ou pela coragem de enunciar (in)certezas, por vezes provisórias, em outras pontuais, tanto nos momentos iniciais das entrevistas como durante as rodas de conversa.

Ali o tear *eu e eles/as* mediados pela descolonização do “*poder*,” do “*ser*”, do “*saber*”, da “*cosmologia*” e “*proteção ambiental*” houve maior reciprocidade, impulsionando cada lançamento da palavra emitida pelo coração. Fomos desconstruindo os nós e tecendo a boniteza de novos saberes mediados pela entrega à totalidade mediada de estar, tecendo-se na trama da existência, na escolha pessoal e profissional.

Portanto, a beleza da troca de conhecimentos nos constituiu em um *nós* fortalecidos/as numa tessitura de fios proporcionada pela totalidade mediada. Digo isso por estar inserida em um processo contínuo de apreender a perspectiva cosmogônica junto aos guarani, enquanto unidade corpo/mente/espírito.

Bergamaschi e Menezes (2016) contribuem com o conceito de totalidade mediada ao afirmar que

a pessoa guarani partilha do coletivo, onde busca a semelhança ao se reconhecer no outro, num movimento de reciprocidade; por outro lado, se sabe individual, na busca da perfeição – que é também uma



forma de ser guarani. Há, nesse jogo, uma articulação da ética individual e da ética coletiva. (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016, p. 749)

Eu diria que enquanto estive com eles e elas durante o estudo e neste momento da escrita senti-me parceira na construção de uma EEI intercultural possível de ser robusta. Um coletivo e individual permitindo-se libertar do espelho eurocêntrico imposto aos povos originários do continente latino para “aceitar” tal imagem distorcida, ofuscada. A manifestação dessa consciência coletiva e individual tem dado grandes passos juntos, porém é preciso andar de mãos dadas, num território em que todos/as buscam no processo de constituir-se professor/a EEI intercultural.

No diálogo com a totalidade mediada apresento a voz dos interlocutores tecida na trama das rodas de conversa e na entrevista final. Vozes verbalizadas que escancaram a urgência para ecoar o grito de que é preciso investir em propostas de formação continuada e inicial começando de dentro dos territórios indígenas. No diálogo coletivo e pessoal trago recortes dos enunciados produzidos durante a entrevista final e por meio do chat de conversas na ferramenta do Google Meet:

O professor Kennedy *Karai* (2022) demonstrou em seu diálogo interpessoal: [...] *rodas de conversa eu apenas ouvi, não interagi, porque gosto de ficar ouvindo. [...] conversas [...] dão ideias e te fazem pensar. [...] pensar em coisas que pode fazer, que pode mudar.*

A escuta é uma forte característica do povo guarani, portanto é imprescindível compreender que o silêncio é repleto de conversas paralelas com seu/s outro/s. Ele também enunciou sua conversa interior ao verbalizar que a *roda de conversa foi algo novo e necessário [...] fundamental para mim.*

A professora Sirlei *Kerexu Mirim* (2022) enunciou:

Nunca participei em cursos sobre literatura indígena. [...] busco, vou atrás porque é importante para as crianças lerem e aprenderem [...], principalmente a literatura indígena. Os cursos são importantes, sempre um pouco de tudo, a leitura, a roda de conversa.

Como se observa Sirlei *Kerexu Mirim* constata que participou pela primeira vez de um curso sobre literatura indígena. Sua voz replica a voz dos demais professores/as da EIEB *Itaty* e acrescenta que:

na escola Itaty e em todas as aldeias deveriam ser trabalhados livros de Literatura Indígena. [...] Depois das rodas de conversa [...] meus alunos [...] dificuldade de ler e entender, [...] comecei a ler junto com

eles. As rodas de conversa foram muito importantes [...] não só naquele momento. [...] formação que é levada para a prática (Sirlei *Kerexu Mirim*, 2022, entrevista final).

Sirlei *Kerexu Mirim* ambiciona que a totalidade mediada proporcionada pelo uso de livros de literatura indígena deva ser ofertada para todos os territórios indígenas. Ela traz um diagnóstico a partir da sua práxis docente para reforçar que a leitura precisa estar presente no contexto de sala de aula e assim, contribuir na constituição de leitores/as.

Juçara *Jaxuká* (2022) reforça que as rodas de conversa foram [...] *muito importantes, não só aqui, mas também em outras etnias*. Com essa fala, Juçara *Jaxuká* demonstra que o coletivo é sempre ovacionado, pois se foi importante para ela certamente o será para as outras etnias, ou seja, o singular e o coletivo sempre em relação.

O professor Marcelo *Verá Mirim* (2022) também constata a importância das rodas de conversa com os professores/as e reforça a relevância do trabalho com a leitura para o Ensino Fundamental. Seu comentário ecoa em mim, pois é nos anos iniciais e na continuidade dos anos finais que o processo de alfabetização e letramento do ensino bilíngue nas línguas guarani e português exigirá dos professores a oferta de textos, principalmente o texto literário indígena, seja ele bilíngue ou não, pois amplia e valoriza os conhecimentos da etnia guarani. Portanto, mais ações como as rodas de conversa são necessárias [...] *para que venham valorizar as nossas histórias utilizando a literatura, [...] nos levam a pensar sobre isso. Ações que pensem em valorizar os nossos conhecimentos, a nossa cultura*. Samuel *Karai* reforça que *incentiva os alunos mais jovens*.

Juçara *Jaxuká*, Marcelo *Verá Mirim* e Samuel *Karai* apontam para a valorização da cultura e dos conhecimentos guarani, a partir dos livros de literatura indígena, proporcionada pelos encontros de rodas de conversa. Trago também o registro escrito da Dayane *Takua* para complementar as falas dos professores supracitados:

*Adorei esses diálogos, a literatura, a escrita [...] ferramenta importante para o fortalecimento da cultura, e conhecimento das grandes diversidades culturais existentes. Tá muito legal, a literatura ferramenta de resistência.*

Apresento a seguir enunciados que expõem as inquietações e a mobilização para transformar as práticas docentes sobre a leitura e o destaque para os livros de

literatura indígena. Ao se inquietar, Nathan *Karai* encontrou um meio: [...] *nós improvisamos aqui na escola Itaty com base nas rodas de conversa*. Marcelo *Verá Mirim* acrescenta que [...] *os alunos criaram cartilhas [...], vindo das rodas de conversa, o nosso olhar foi ampliado*. A professora Juçara *Jaxuká* [...] *tivemos aquela roda de conversa sobre literatura indígena, eu fiz com meus alunos uma cartilha só com os trabalhos deles*. Considero extremamente válida a iniciativa dos/as professores/as para criar textos, cartilhas, assim os estudantes aperfeiçoam a escrita e a leitura, cumprindo

o papel de resgate, de preservação cultural, de fortalecimento das cosmovisões étnicas. O futuro escrito indígena deve ser já incentivado, na aprendizagem da educação bilíngue e da educação geral desde pequeno. O escritor indígena é o futuro antropólogo, aquele que vê, enxerga e registra. Povos indígenas devem caminhar com seus próprios pés. (POTIGUARA, 2023, p. 60)

Na interlocução com Eliane Potiguara (2023) ressalto que a vivência na prática da escuta de narrativas orais, da leitura de livros de literatura indígena pelos/as professores/as proporcionadas nos encontros das rodas de conversa instigou os/as professores/as a realizar com os estudantes da escola registros das memórias vivas expressas pelo Pajé, pelos anciões da TI.

Destaco a seguir uma situação que impactou o professor João Batista *Verá Mimbi* (entrevista final, 2022): *achei falta da literatura indígena guarani [...]. Por isso acho importante a formação dos professores*. Percebi a pertinência com que apontou a necessidade de produzir mais livros literários do povo guarani.

Giacomolli (2020, p. 132-133) alerta que “podemos temer que preconceitos extratextuais, como de classe e etnia, podem manter a literatura indígena relegada a instâncias distantes do mercado editorial, naqueles aferrados ao cânone literário constituído”. Porém, a autora reconhece que há um movimento crescente de literatura indígena produzida por etnias de todas as regiões brasileiras, “abordando os mais diversos assuntos e imagens. [...] Essa literatura tem despertado o interesse de acadêmicos, pesquisadores, antropólogos, linguistas e escritores e até mesmo do mercado editorial brasileiro” (GIACOMOLLI, 2020, p. 143). Ou seja, nas palavras da autora a literatura indígena que “começa a se inserir nas academias e no mercado editorial é importante enquanto luta e resistência, enquanto divulgadora da cultura dos povos originários e campo novo de conhecimento no contexto da literatura brasileira” (GIACOMOLLI, 2020, p.145).

A produção da literatura indígena no mercado editorial, tanto do povo guarani quanto de outras etnias, necessita ser mais divulgada, chegar às escolas, à sociedade. Portanto, a fala do professor João Batista *Verá Mimbi* de que havia falta de literatura indígena se justifica pela necessidade de investir no processo de alfabetização bilíngue na escola *Itaty*, e assim professores/as podem incluir em seus planejamentos atividades que historicizem os saberes ancestrais representados pela escrita, imagem e/ou outras formas de registros. É gratificante perceber essa transformação no discurso e na mobilização dos professores e das professoras logo após a participação nas rodas de conversa.

Acrescento mais uma transformação importante no modo de também perceber a relevância dos encontros em rodas de conversa suleados pela totalidade mediada, pois agregam conhecimentos necessários na vida acadêmica. Constatei isso na entrevista final com o professor Elizandro *Karai* (entrevista final, 2022), que ocorreu dois meses após o término das rodas de conversa. O professor, ao frequentar o Ensino Superior, relatou:

[...] indígenas estão saindo [da escola] para a universidade. [...] precisam ler muito [por isso há] necessidade de uma formação que incentive a leitura e saber usar o livro. Essas histórias têm já aqui [...] uma formação sobre isso e os próprios alunos começariam a escrever.

Em sua fala Elizandro *Karai* acrescenta a necessidade da leitura para frequentar o curso superior. Os procedimentos básicos de leitura para com os livros teóricos o impactaram devido à ausência da oferta de livros literários nos períodos iniciais da escolarização. Ao mesmo tempo ele me afeta ao reforçar que possui as narrativas ausentes nos livros, porém registradas em suas memórias vivas. Assim, é necessário reconhecer que hoje existem dois tipos de intelectuais indígenas: um pela perspectiva da academia na busca de formação nas graduações e pós-graduações; o outro pela perspectiva da oralidade, o sábio na perspectiva cosmogônica. Na perspectiva da oralidade,

estou considerando que esse intelectual é predominantemente formado e formador na perspectiva da oralidade; considero como uma compreensão quase óbvia que esse intelectual está inserido numa sociedade que também produz ciência, também produz conhecimento; e, numa perspectiva que encaminha uma vivência intercultural, é importante considerar as diferenças que constituem de modo específico cada um dos mundos e das culturas em relação: diferentes, porém não hierarquizados. (BERGAMASCHI, 2014, p. 14-15)

Ao me afetar, reforço a necessidade de (re)conhecer o intelectual indígena, bem como de preservar esse patrimônio imaterial da humanidade, a oralidade, a qual tem muito a somar na importância da leitura e na criação de livros de literatura indígena e/ou de literatura de temática indígena na totalidade mediada pela perspectiva intercultural.

A seguir trago algumas interações dos/as participantes da roda de conversa em modo remoto via chat do Google Meet (2022):

**Nathan Kará:** Agradecimentos pela roda de conversa [...] bom ter essa troca de conhecimento e espero outros encontros 🙌🙌🙌🙌”

**Kennedy Kará:** Gostei da conversa de hoje, adquirir mais conhecimentos sobre as literaturas, 🙌 Aguyjevete 🙌

**Ivanir Maciel:** a escrita de literatura indígena escrita pelo próprio indígena para crianças e jovens, traz o viés da cultura, do saber indígena considerando estes sujeitos ávidos por conhecimentos, portanto capazes de transformar o mundo.

**Bruna Kerexu:** Essa roda de conversa é muito legal, trazer um pouco a compreensão sobre como é importante a literatura indígena e as características delas, 🙌 o quanto importante trazer mais para as escolas. Agradecemos vocês por essas rodas de conversas, sobre literatura [...] nosso sonho também é trazer para a escrita as nossas narrativas vivas, assim fortalecendo nossa cultura. Espero que tenhamos uma roda de conversa presencial, vai ser muito gratificante.

Constatar essas transformações descritas anteriormente aquece o coração, pois foram geradas em uma relação de acolhida, de pertencimento àquele espaço tão gentilmente aberto para compartilhar minhas próprias lutas na constituição de leitores/as, bem como as lutas por direitos dos professores e professoras da EIEB *Itaty*. Para se efetivar de fato uma EEI intercultural é necessário apreender a palavramundo, desenvolver a autonomia e a resistência ao racismo. Nossa relação com a defesa da leitura de literatura indígena, de um espaço próprio para uma biblioteca, com acervo digno para que a comunidade escolar usufrua unificou a mim e aos/às professores/as, constituindo uma totalidade mediada:

A reciprocidade reflete o coletivo e constitui um espaço onde a pessoa se reconhece, espaço vital no qual as coisas adquirem sentido e onde se gera um sentimento de pertencimento. É na perspectiva da reciprocidade que a pessoa constitui uma consciência de si como individualidade, pois encontra no rosto do outro o olhar que reflete o seu próprio olhar, como presença do coletivo. A formação do Guarani se dá nessa ambiguidade: a pessoa ser responsável por si, pois só ela poderá empreender essa busca (“aprendi pela minha própria cabeça”), mas ao mesmo tempo se constitui no coletivo, por se dar sob a égide da reciprocidade, no seio do *Nhandereko*. (BERGAMASCHI; MENEZES, 2016, p. 750, grifos meus)

Pensar em totalidade mediada nas rodas de conversa para o coletivo dos/as professores/as no próprio espaço escolar da EIEB *Itaty* significou compreender que nos constituímos imersos em uma temática vivenciada nas práticas do entorno da comunidade escolar. Porém, ao mesmo tempo houve estranhamentos, como: *mas o guarani não precisa da leitura porque é um povo da oralidade* – enunciados semelhantes foram expressos no decorrer da entrevista inicial.

No entanto, após os encontros em rodas de conversa houve uma transformação significativa expressa durante a entrevista final. A tessitura com os fios de narrativas orais e os fios de narrativas escritas se entrelaçaram, contrastaram e/ou contrapuseram-se na boniteza da práxis docente, da identidade docente individual e coletiva. Desse modo, transformaram-se a si e a mim, além dos colegas de profissão, enfim a boniteza expressa pela totalidade mediada. Isso foi possível porque fomos mobilizados pelo *Mbya Guarani* na manutenção do *nhande reko*, respeitando a *Ha’i Yvy* e, conseqüentemente, fortalecendo o modo próprio de ser guarani, ou seja, do *teko porã*.

A totalidade mediada originou férteis sementes da “planta hospedeira”<sup>82</sup> para refletir sobre a colonialidade do poder, do ser, do saber, a cosmogônica e de proteção ambiental. Portanto, os/as professores/as da EIEB *Itaty*, os/as professores/as convidado/as para as rodas de conversa e a mim como propositora e mediadora dos encontros e da entrevista semiestruturada (final) ressignificamos e transformamos alguns “nós” e nos fortalecemos para enfrentar as “plantas parasitas” presentes no cotidiano social de cada um/a de nós. O objeto mediador dos encontros foi o livro de literatura indígena e/ou de literatura de temática indígena.

Para Dorrico (2018b) a cultura da oralidade não se anula para o registro escrito, materializado no livro impresso. Ao contrário, é afirmada como necessária para disseminar a cultura ameríndia. Dessa maneira, entende-se que:

o conceito “literatura” tomado pelos escritores indígenas não se restringe somente ao livro impresso, mas também envolve toda uma tradição ancestral, com os ritos, cantos, danças, festejos e práticas que são característicos dela. Ela começa na origem tradicional e abarca desde a aquisição da escrita alfabética até a produção criativa escrita e publicada. (DORRICO, 2018b, p. 115)

---

<sup>82</sup> Sentido figurado.

Portanto, é preciso “escutar a sabedoria das vozes ancestrais, das memórias, das tradições que ecoam do oral para o impresso na contemporaneidade, pois essa é a base e o mote da literatura indígena” (DORRICO, 2018b, p. 135).

A leitura de literatura indígena infantil/juvenil e conseqüentemente a escrita podem criar uma espécie de proteção para enfrentar ataques racistas que os indígenas sofrem/vivem cotidianamente.

Reforço juntamente com Walsh (2009) a defesa de uma educação aguerrida pela interculturalidade crítica, que possibilite o (re)existir, a luta e o respeito na concretização das ações tecidas por uma educação decolonial. Trago a partir de Danner, Dorrico e Danner (2020, p. 69) a voz-práxis estético literária como um instrumento “de transformação da arte e, em especial no nosso caso, a literatura em perspectiva anticolonial de resistência, luta e reelaboração do que se é, em crítica e enquadramento da sociedade envolvente”. Portanto, a leitura de literatura indígena se faz objeto indispensável na luta antirracista para indígenas e não indígenas.

Essas reflexões me fazem introduzir a leitura de literatura indígena, a literatura de temática indígena como novos fios da sensibilidade, da arte, dos conhecimentos sobre as diversas etnias existentes no Brasil como fundamental na luta antirracista. Literatura esta produzida por escritores/as indígenas focados nos saberes, na cultura, no modo de ser dos diferentes povos indígenas brasileiros.

Enfim, a literatura enquanto “[...] arte deve ser um veículo de luz no ato da criação em todo o período de uma obra [...]. A arte não pode subsistir aos preconceitos, ao racismo e sua submissão ao imparcial [...].” (POTIGUARA, 2023, p. 7).

Dessa maneira, constata-se que o protagonismo autoral do intelectual e escritor indígena apresenta-se em um enunciado literário indígena, impresso com os saberes ancestrais na luta antirracista e na resistência ao modo eurocêntrico que tentou impor os protótipos do mercado editorial na produção de literatura infantil e juvenil.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Fazia tempo que  
eu não via vagalumes  
Estrelando na noite  
entre as árvores do  
lavrado  
ou reluzindo  
dentro de mim  
Eu entendo de insalubridade.  
Quando um corpo está sem lume.  
E sei quem fez isso com a  
gente.  
É isso que a colonização faz...  
Faz parecer natural que  
não sintamos vagalumes,  
pondo luzes em  
toda a cidade  
Mas as luzes  
só dizem que  
por mais iluminada  
que a cidade possa refletir.  
Não significa  
que seja  
um lugar são.  
Fazia muito tempo que eu  
não via  
vagalumes  
Um vagalume pousou em mim e eu  
Incandesci.*

(DORRICO<sup>83</sup>, 2023, s/p)

Inspirada pela intelectual e poeta indígena Julie Dorrico, *incandesci* também. Sua luz ficcional e teórica, atravessada por saberes e reflexões primorosas, demarcou neste estudo fios epistêmicos urgentes na luta antirracista e (re)existência dos povos indígenas. Desse modo, iluminou o processo de interlocução entre mim e os/as professores/as *Guarani* da EIEB *Itaty*. Ao vagalumear nessas considerações, trago em minha companhia a luminosidade materializada pela escrita de vozes, experiências, saberes ancestrais, consciência crítica, luta pela descatequização e descolonização da sociedade.

---

<sup>83</sup> Disponível em: <https://instagram.com/trudruadorrico?igshid=MzRlODBiNWFiZA> == Acesso em 11.06.2023.



Falar de saberes ancestrais implicou considerar a tradição oral na comunidade indígena, a valorização dos mais velhos e seus conhecimentos, ou seja, o ancião é um intelectual indígena que compartilha diferentes saberes. Ele é extremamente respeitado pelas gerações mais novas, pois preserva a cultura, a espiritualidade.

A oralidade é a expressão mais utilizada desde a origem dos povos indígenas. Foi por meio dela que os conhecimentos ancestrais socializados entre si chegaram às novas gerações. A preservação desses conhecimentos originários representa um movimento de reconhecimento da escrita e leitura, como novo suporte para expandir-se entre diferentes povos indígenas, e principalmente para a comunidade não indígena.

Embora esse processo de visibilização seja recente, mostra-se promissor, e a conquista do Ministério dos Povos Indígenas poderá vir a ser um aliado na expansão, divulgação, conseqüente produção e suportes de distribuição de escrita – nesse caso, o livro literário bilíngue em escolas indígenas e não indígenas.

Assim, o livro de literatura indígena infantil e juvenil poderá auxiliar e estabelecer um novo status no meio educacional, na EEI, ou seja, suleado como um instrumento aliado à luta pelos direitos indígenas, bem como pela visibilização destes. Portanto, a leitura de literatura indígena contribuindo para ler criticamente a palavramundo, expressão que se destaca como um instrumento de (re)existência e visibilidade, materializando-se na elaboração de novos e diferenciados projetos que atendam ao modo de ser indígena.

A produção ficcional e a crítica literária indígena vêm conquistando cada vez mais espaço na esfera pública. Espaço este que por mais de 500 anos foi negado. Há autores indígenas que produzem tanto a literatura infantil e juvenil quanto a crítica literária, como é o caso de Julie Dorrico e Daniel Munduruku em escrita poética e crítica literária.

A autoria indígena apresenta estudos sobre uma literatura politizada, engajada, ou seja, sobre o exercício político enunciada e dinamizada pela linguagem literária. Há uma voz e uma práxis que se constituem pela manifestação da própria voz em meios sociais. Portanto, é a voz do indígena que publiciza e singulariza situações de

marginalização em narrativas literárias que transbordam pela voz práxis, pela emancipação, enfrentamento e autoafirmação.

Como se observa na epígrafe deste capítulo: *Fazia tempo que eu não via vagalumes*, em que a voz indígena ao mesmo tempo politiza e conscientiza ao explicitar o modo como a colonização age, pois *faz parecer natural que não sintamos vagalumes*. É necessário reforçar que textos de autoria indígena expressam proteção e agem em resposta a contextos que não reconhecem os direitos dos povos indígenas brasileiros. Assim, o livro literário indígena expressa a decolonialidade, pois a leitura revela os saberes vividos em sua inteireza.

É necessário expor que não há ingenuidade ao perceber o porquê de os livros de literatura indígena ficarem restritos em sua maioria junto aos livros infantis. Com isso explicita-se que as marcas da colonialidade do ser ainda estão presentes na sociedade. Nesse sentido, o intelectual indígena é invisibilizado, infantilizado considerado incapaz, por isso o lugar de exposição destinado pelos livreiros nas livrarias é junto à sessão infantil. Cabe destacar a partir de Bergamschi<sup>84</sup> (2023) que para os povos indígenas não há diferenças entre crianças e adultos.

Por defender a literatura indígena infantil e juvenil, destaco a perspectiva intercultural ao considerá-la central no processo educacional indígena. Essa perspectiva originária na América Latina surgiu principalmente dos movimentos indígenas, ao se colocar contra a desumanização desses grupos, à margem de uma sociedade que acredita ser fundada pelos pressupostos eurocêtricos. É por meio da interculturalidade que há o entendimento das possibilidades de constituição ou manutenção de identidades culturais no processo de (re)significar a mente da sociedade não indígena, promovendo a revisão do olhar distorcido da realidade.

Ao partir desse entendimento, adentrei o caminho que me desafiou a produzir esse estudo abastado em conhecimentos (com)partilhados, visibilizados. Muitos desses saberes desconhecidos por mim, porém, foram passíveis de ser estudados, apreendidos, abordados.

---

<sup>84</sup> Expresso pela autora durante a defesa desta tese.

As expectativas para algo que se diferenciasse ao modo habitual dos encontros para aperfeiçoamento de práticas pedagógicas me mobilizaram a iniciar uma trajetória na busca de respostas para o objetivo geral do estudo, que se propôs a analisar como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis em professores/as da EIEB *Itaty*. Portanto, a perspectiva intercultural, o processo de criação da EEI, a totalidade mediada, os/as intelectuais indígenas, bem como a produção teórica e/ou ficcional destes sulcaram o estudo.

Nessa conquista do sistema escolar indígena próprio, mediante muitas lutas pelo direito de usufruí-lo dentro da própria TI, foi necessário exercitar a escuta, a curiosidade, a reflexão teórica e prática, movidas pelo respeito e compromisso ético com os sujeitos da comunidade escolar indígena, enquanto fundantes na caminhada metodológica. Os instrumentos de geração de dados se pautaram em três momentos distintos, sendo uma entrevista inicial e uma ao final de cinco encontros de rodas de conversa. Os encontros gravados em áudio e transcritos foram analisados e apresentados neste estudo.

Na entrevista inicial, o (des)conhecimento de professores/as da escola sobre a prática da leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis foi justificado pelo enunciado de que *o Guarani é o povo da oralidade*, ou seja, em sua maioria afirmaram que a leitura de literatura em sala de aula não havia sido pensada, cogitada.

Assim, o livro literário indígena, inserido como um objeto elementar para possível integralização no processo de aperfeiçoamento dos/as professores/as indígenas durante as rodas de conversa, abarcou conhecimentos associados à cultura indígena e à constituição de leitores/as.

Desenvolvi nesse percurso uma proposta de aperfeiçoamento docente que no processo de instrumentalizar metodologicamente a reciprocidade indígena e não indígena nomeiei de totalidade mediada. Essa categoria analítica considerou a mim, os/as professores/as convidados/as na interação com os/as professores/as indígenas nos encontros das rodas de conversa, para conhecer e refletir sobre o livro de literatura indígena infantil e juvenil.

O objeto livro é uma ferramenta potencial no combate a estereótipos étnicos raciais na luta e combate à colonialidade do poder, do ser, do saber, da cosmologia e da proteção ambiental. Para que se efetivasse em prática, foi necessário considerar um dos modos para atingi-lo, a mediação docente para constituir leitores/as. Nesse entendimento, é possível reverter o olhar distorcido da realidade e com isso descolonizar a sociedade.

A literatura indígena explora a cosmologia/espiritualidade, a preservação ambiental, os saberes ancestrais em seu estado decolonial ao representar *teko porã* em sua totalidade. Dessa maneira, a modalidade de aperfeiçoamento totalidade mediada permitiu que os/as professores/as indígenas, refletissem e considerassem seus conhecimentos em práticas docentes ao usar a leitura de literatura indígena, bem como no registro escrito das narrativas orais, indianizando-a ao modo guarani.

O trabalho de escrita desenvolvido com os/as professores/as da escola *Itaty* junto aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio foi enunciado durante a entrevista final, logo após o término das rodas de conversa. Portanto, ao indianizar os próprios textos para possíveis planejamentos docentes, os/as professores/as se mostraram comprometidos/as a torná-la um lugar cuja apropriação e socialização de saberes ancestrais são fundantes da atividade docente e na estratégia para a visibilização destes.

A interlocução entre os/as professores/as, a mim e as/o convidadas/o para ministrar as rodas de conversa se configurou pela totalidade mediada, em que todos os/as envolvidos/as se sentiram partícipes do processo de apropriação de saberes “outros”, reconhecendo o caráter agregador que a literatura indígena pode desencadear.

Com isso, compreendo que há abertura para constituir saberes na comunidade escolar *Itaty*, cujos/as professores/as se revelaram ávidos/as por dar-se a conhecer e ensinar. Essa constatação se sustentou durante minhas primeiras leituras realizadas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Verifiquei o movimento participativo dos/as professoras e lideranças da comunidade na criação do documento.

O coletivo de professores/as externou cautela ao conciliar a perspectiva intercultural na manutenção da base oral, demonstrando atenção especial ao patrimônio

cultural para garantir no documento institucional a manutenção da cultura. Nesse movimento se deu o exercício de refletir sobre o colonialismo do poder e as estratégias para mobilizar lutas e (re)existência.

Portanto, na categoria metodológica totalidade mediada foi possível reconhecer o papel da mediação no exercício de práticas leitoras com utilização da literatura indígena na escola *Itaty*. Ou seja, a interlocução com o material coletado durante a geração de dados permitiu visualizar um aperfeiçoamento singular conforme as palavras do professor Cleiton *Xondaro*, durante a entrevista final uma *formação que é levada para a prática. [...] É necessário ler e entender o que está lendo.*

Reforço que constituir leitores/as de literatura indígena na escola carece da mediação do/a professor/a, pois não significa apenas dizer ao/à leitor/a “é preciso ler”, mas sim mostrar-se como um/a professor/a que se relaciona com a leitura, que busca estratégias pedagógicas ou cursos para aperfeiçoar a prática. Dessa forma, deixo entreaberta a necessidade de estender as rodas de conversa tanto para os professores/as da escola *Itaty* quanto para as demais comunidades indígenas.

A partir deste estudo, foi necessário ater-se ao espaço designado para a biblioteca escolar. Embora sabendo que a estrutura física da escola *Itaty* comporte com restrições o espaço físico atual para atender o Ensino Fundamental e Ensino Médio com mais qualidade, é preciso verificar junto aos órgãos responsáveis as possibilidades de ampliação do número de salas de aula e conseqüentemente um espaço compatível para uma biblioteca, pensado e construído pelos/as professores/as, estudantes e gestão.

Não menos importante é o investimento em obras de leitura literária indígena e não indígena, bem como a luta pela criação de políticas públicas de acesso ao livro de literatura nas escolas indígenas. Essa demanda recai sobre a aquisição de acervo de literatura indígena infantil e juvenil para a EIEB *Itaty*, assim como todas as escolas indígenas e não indígenas da rede pública. Por isso, incluir a comunidade indígena e não indígena na luta para aquisição de acervo junto aos órgãos do Estado é premissa.

A relação em defesa da leitura de literatura indígena, um espaço próprio para a biblioteca, um acervo digno para a comunidade escolar *Itaty* unificou a mim e aos/as

professores/as, constituindo-se uma totalidade mediada que se expande a reflexões mais realistas, porém necessárias.

Há possibilidades de pensar a construção da perspectiva teórica e prática em interlocução com a interculturalidade e o *nhande reko*. Portanto, é necessário refletir e desenvolver teoricamente a categoria analítica totalidade mediada, gestado e parido na relação entre e com professores/as indígenas, não indígenas e a mim enquanto propositora desta tese. Ou seja, esse princípio denota um marco indispensável na continuidade do aperfeiçoamento docente em leitura de livros de literatura indígena nas escolas que praticam uma educação escolar indígena diferenciada.

Como pesquisadora na EIEB *Itaty*, ampliei conhecimentos e por consequência possibilitei aos/às acadêmicos/as do curso de Pedagogia, da Faculdade Municipal de Palhoça novos olhares para a comunidade indígena. O resultado disso se dá em estudos de trabalho de conclusão de curso e visitas agendadas junto aos professores/as para conhecer como acontece a educação escolar indígena. A sensibilização e o conhecimento se ampliam em ações que visibilizam os indígenas na parceria pela luta antirracista.

**GLOSSÁRIO**  
***MBYA AYVU JURUA RUPI IPARA VA'E***

*Ha'i yvy*: mãe terra

*Jaxuká*: é a guardião de tudo, a matriz de todas as coisas da natureza

*Jerá*: aquela que faz renascer

*Juruá*: homem branco

*Karai*: líder guardião

*Kerexu*: Guardiã de tudo

*Kerexu Mirim*: Protetora do sagrado

*Kyringue*: criança

*Kuaa mbo'e*: conhecer e ensinar

*Kurupira*: protetor da floresta e animais

*Mbya Guarani*: Povo do sentimento

*Nhande reko*: modo de vida

*Nhanderu*: Deus criador

*Opy*: casa de reza

*Opysinha*: casa de reza para crianças

*Orerekoa*: nossa aldeia

*Takua*: Conhecedora das artes

*Tekoá*: Aldeia

*Teko porã*: bem viver

*Verá Mirim*: pequeno trovão

*Verá Mimbi*: o som dos trovões

*Xeramõi*: ancião

*Xondaro*: guerreiro

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: *Revista Brasileira em Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. *Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil*. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANTONIO, Enrique Francisco. Estrategias de decolonización del conocimiento escolar en contextos de la cultura ayuuk. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, 2022, v.7: e65694.
- ANTUNES, Adão Karai Tataendy. *Palavras do xeramõi*. Florianópolis, SC: Cuca Fresca, 2010. 48p.
- BALDISSERA, Adelina Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. In: *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, agosto/2001. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod\\_resource/content/1/Pesq\\_a%C3%A7%C3%A3o\\_metodologia\\_conhecer\\_agir.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod_resource/content/1/Pesq_a%C3%A7%C3%A3o_metodologia_conhecer_agir.pdf). Acesso em: mar/2023.
- BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e Desencantos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). *Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- BARROS, Manoel de. *O livro das Ignorâncias*. São Paulo: Record, 1998. 103p.
- BARROS, Ivanilde de Lima. *O desejo de navegar e as âncoras na tradição: memória e identidade de Daniel Munduruku*. Dissertação de Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima. 2016.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: mar. 2019.
- BENITES ARA RETE, Sandra. *Nhe'ê, reko porã rã, nhemboea oexakarê: fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro, a educação tradicional e o olhar distorcido da*



escola. In: ZEA, Evelyn Schuler; DARELLA, Maria Dorothea Post. MACHADO, Juliana Salles (Orgs.). *Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – do povo Guarani* [recurso eletrônico]. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020, p. 244-297. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222424> Acesso em: dez. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nhembo'e: *enquanto o encanto permanece!* Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani. 2005. Tese (doutorado) – Curso do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, BR-RS, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar nas aldeias kaingang e guarani indianizando a escola? In: *XXXI Anped*, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt06-3944--int.pdf>. Acesso em: set. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schenaider. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010, p. 55-75.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida Memória: entre o oral e o escrito. *Revista História da Educação*, v. 6, n. 11, p.131-146. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30603>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Luana Barth GOMES. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 53-69, jan/abr 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. In: *Tellus*, ano 14, n. 26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>. Acesso em: 01 mar.2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; STUMPF, Beatriz Osorio. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá guarani. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 921-935, out./dez. 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n. 02, p. 741-764 abr./jun.2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: set. 2022.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

BESSA FREIRE, José Ribamar. A representação da escola em um mito indígena. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan/jun., 2001.

BESSA FREIRE, José Ribamar. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e*

Desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.

BOND, Rosana. *História do caminho de Peabiru (livro eletrônico): descobertas e segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico*. Rio de Janeiro: Editora Aimberê, 2021. (e-Book)

BONIN, Iara Tatiana. *Narrativas sobre Povos Indígenas na Literatura Infantil e Infanto-Juvenil*. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anais16/sem04pdf/sm04ss03\\_02.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anais16/sem04pdf/sm04ss03_02.pdf). Acesso em: maio, 2020.

BONIN, Iara Tatiana. Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas. In: *Série-Estudos*, Campo Grande-MS, n. 27, p. 97-109, jan./jun. 2009.

BONIN, Tatiana Iara. Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 36-52, jan/abr. 2012a. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: jul. 2020.

BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2012b.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile e VALENTE, Thiago Alves. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. In: *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 53, p. 199-217, jan./abr. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 de jan. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral*. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 374-415.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: programa biblioteca na escola*. <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/210451-programa-nacional-biblioteca-da-escola-pnbe>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas. Brasília/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: *Censo 2022*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 jan. de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf) Acesso 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11645/2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 20 de jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 05/2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 24 de jan. 2020.

BRITO, Tarcilla Couto de; SOUZA FILHO, Martins Sinval de; CANDIDO, Glaucia. O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena. 2018, p. 177-197. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/en/revista/estudos-de-literatura-brasileira-contemporanea/articulo/o-avesso-do-direito-a-literatura-por-uma-definicao-de-literatura-indigena-vieira>. Acesso em: nov. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. In: Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), UERJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Ana. *Palermo e Neneco*. Adaptação Ana Carvalho. Ilustrações Mariana Zanetti. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018. 44 p.

- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: mar. 2019.
- CASSANDRE, Marcio Pascoal; PICHETH, Sara Fernandes; THIOLENT Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. In: *Educação*(Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.
- CIMI. Outros 500: construindo uma nova história / Conselho Indigenista Missionário – Cimi. São Paulo: Editora Salesiana, 2001. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/09/22194/> Acesso em 31/01/2022.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Robson Santos. As histórias em quadrinhos como gênero discursivo. In: *Anais do SILEL*. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando (Orgs.). Uma literatura militante: sobre a correlação de movimento indígena e literatura indígena brasileira contemporânea. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, 2018. p. 163-181.
- DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena. In: *Alea*, Rio de Janeiro, v. 22/1, jan-abr, p. 59-74, 2020.
- DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006, 131 p.
- DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- DEBUS, Eliane; JULIANO Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: do texto literário a outras manifestações estéticas*. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016.
- DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio, GOMES, Romeu. MINAYO, M<sup>a</sup> Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: Criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018a, p. 227-255. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

DORRICO, Julie. A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea. In: *Revista Igarapé*, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 107-137, 2018b.

DORRICO, Julie. Texto criativo, texto estranho, ponto de vista nativo e autobiografia indígena: discussões teórico-metodológicas para uma fundamentação da crítica literária indígena na contemporaneidade. *Clareira*. Volume 4, Número Especial – Set/2017.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. Não somos “negros/as”, não somos “índios/as”: da descolonização africana à literatura indígena. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 24/1, p. 236-251, jan-abr, 2022.

ENES FILHO, Djalma Barboza. *Literatura indígena brasileira contemporânea para a infância uma escrita criativa e de resistência*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

ESCOLA Indígena de Ensino Fundamental Itaty. *Projeto Político Pedagógico*. Aldeia Indígena Morro dos Cavalos, Tekoa Itaty: Palhoça/SC. 2019.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. In: *Saúde Soc.* São Paulo, v.23, n.3, p.979-992, 2014.

FLEURY, Reinaldo Matias. Educação intercultural e formação de professores. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018, 303 p. Disponível em: [file:///C:/Users/CCE/Downloads/lp2018\\_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Intercultural%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CCE/Downloads/lp2018_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Intercultural%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20(1).pdf). Acesso em: set. 2022.

FOLLE, Adriana. *Histórias Que Nos Contam: o imaginário indígena em narrativas de Daniel Munduruku*. Dissertação de Mestrado em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em artigos que se completam*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs). *Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 25-48.

GIACOMOLLI, Dóris Helena Soares da Silva. *Literatura indígena e a narrativa da memória*: Eliane Potiguara, Daniel Munduruku E Kaka Werá Jecupé. 2020. 260 p. Tese (Doutorado) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Letras (área de concentração: História da Literatura), da Universidade Federal do Rio Grande, 2020.

GONÇALVES, Fernanda. *As palavras e seus deslimites*: a relação dos bebês com os livros na educação infantil. 2019. 250 p. Tese (Doutorado) - Curso do Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GRAUNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2009, 256 p.

HAKIY, Tiago. *Curumim*. Ilustrações Andréia Vieira. Fortaleza: Cia. Bras. De Educação e Sistemas de Ensino, 2020.

HAKIY, Tiago. *Curumimzice*. Ilustrações Walter Moreira Santos. São Paulo: Leya, 2014. 23 p.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) [recurso eletrônico]. *Literatura indígena brasileira contemporânea*: Criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 37-38. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

JECUPÉ, Kaká Werá. *As fabulosas fábulas de Iauaretê*. Ilustrações Sawara. São Paulo: Peirópolis, 2007.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura Nativa. In: DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). [recurso eletrônico]. *Literatura indígena brasileira contemporânea*: Criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 45-50. Disponível em PDF: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf> Acesso em: Jan. 2022.

JEKUPÉ, Olívio. *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena*. Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Global, 2011.

JEKUPÉ, Olívio. *Literatura escrita pelos povos indígenas*. Scortecci Editora, 2009, 44 p.

- JEKUPÉ, Olívio. *A Literatura de Temática Indígena – múltiplas vozes e olhares*. [entrevista concedida a] Andrea Martins, Literartes, no. 5, p. 11–35, 2016.
- JEKUPÉ, Olívio. *Literatura nativa escrita por índios*. Disponível em: <file:///C:/Users/CCE/Downloads/djavarini,+flibav7.pdf>. Acesso em jan. 2022.
- KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHNER, Gládis E. *Educação infantil, pra que te quero*. São Paulo: Artmed, 2001.
- KAMBEBA, Marcia Wayna. *Ay Kakiritama: eu moro na cidade*. São Paulo: Pólen, 2018. 72 p.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. Verde mundo. In: KAMBEBA, Márcia. O lugar do saber [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria. 2020. Disponível em: <http://www.casaleiria.com.br/acervo/olma/olugardosaber/index.html>. Acesso em: jul.2023.
- KAMBEBA, Marcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) [recurso eletrônico]. *Literatura indígena brasileira contemporânea: Criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39-44. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: jan. 2022.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora, 1996, p. 21.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT Bruce. *A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton; SÁ, Milanez, Lucia; CRUZ, Felipe; URBANO, Elisa e PATAXÓ, Genilson dos Santos Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 03, 2019 p. 2161-2181. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/?format=pdf>. Acesso em: 21.02.2023
- LEITE, Márcia. *Poeminhas da Terra*. Ilustrações de Tatiana Móes. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016. 31 p.
- LEMOS, Roma Gonçalves. *Por uma Pedagogia Decolonial: Escritores Indígenas e Literatura Indígena Contemporânea na Educação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro (UFRRJ), 2017.

LIMA, Sélvia Carneiro de. *Escritores indígenas e produção literária no Brasil: sujeitos em movimento*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás, 2016.

LIMA, Graça. *Abaré*. São Paulo: Paulus, 2009, 39 p.

LISBÔA, P. V. A. *O escritor Jekupé e a literatura nativa*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MAMANI, Fernando Huanacuni. *Buen Vivir/Vivir Bien: filosofia, políticas, estratégias y experiencias regionales andinas*. Lima, Peru: Coodinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5708/570863988011/html/>. Acesso em: nov. 2022.

MARTINS, Andrea Castelaci. *Olhar indígena e olhar indigenista para a literatura infantil brasileira: representações da temática indígena por Ciça Fittipaldi e Daniel Munduruk*. Dissertação de mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo, 2013.

MARTINS, Andrea Castelaci. A temática indígena na literatura infantil e Juvenil: um percurso. *Literartes*, n. 5, 2016.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, M. C. G. *AMU ITÁ TETAMA: Literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção da imagem histórica e da autoimagem dos povos indígenas do Brasil*. Tese de Doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *A caveira-rolante, a Mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar*. Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Global, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversas sobre a origem da cultura brasileira*. Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 1: sobre saberes e utopias; participação de Ceíça Almeida*. 2ª ed., ampl. e atual. Lorena: UK'A, 2020, 120 p.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: rodas de conversa com educadores*. Lorena: UK'A, Editorial, 2017, 144 p.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.



MUNDURUKU, Daniel. *Vozes ancestrais: dez contos indígenas*. São Paulo: FTD Educação, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. Roda de Conversa e Final da Exposição *Mita Guarani Rehegua - A Poética Da Infância Na Cultura Guarani*. UFSC, 2022.

NAVARRO, Marco Aurélio. *Daniel Munduruku: o índio-autor na Aldeia Global*. Tese de Doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carvalho. *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética*. Curitiba: CRV, 2016.

NISCO, Flavia de Paula Graciano de. *Letramento Literário: Uma Proposta de Ensino de Literatura Indígena*. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2018.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: *Tanto preto quanto branco*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985, 131 p.

NSCTV. *Indígenas relatam preocupação com transmissão do novo coronavírus em SC*. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/04/03/indigenas-de-sc-relatam-preocupacao-com-transmissao-do-novo-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2023.

NÚÑEZ, Geni Daniela N. L. *Nhande ayu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude*. 2022, 132p. Tese de (Doutorado). Curso do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis, 2022.

ORTIZ, Ivanir Maciel. “*As aventuras de pinóquio*” e as (des)venturas do processo de *Constituição do(a) leitor(a)*. 2008. Dissertação (Mestrado). Curso do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91264>. Acesso 20 de jan. 2020.

PANOZZO, Neiva Zenaide Petry; RAMOS, Flávia Brochetto. *Interação e Mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater. In. *Revista Antropológicas*, Ano 21, 28(2):27-56, 2017.

PINHEIRO, Patricia Magalhães. *Entre Silenciamentos e Resistências: Educação das Relações Étnico-Raciais nas Narrativas de Professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC*. Tese Doutorado. Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

PORFÍRIO, Francisco. *Diferença entre o candomblé e a umbanda*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/religiao/diferenca-entre-candomble-umbanda.htm>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018, 140 p.

POTIGUARA, Eliane. *O vento espalha minha voz originária*. Rio de Janeiro: Grumin, 2023, 138 p.

PRADO, Monique Rodrigues do. *Racismo estrutural segundo Silvio Almeida*. 2020 Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/racismo-estrutural-segundo-silvio-almeida/>. Acesso em: 21 fev. 23.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: nov. 2022.

QUINTELA, Ari. *Cão vivo, leão morto: era apenas um índio*. Rio de Janeiro: Record. 1997.

RABELO, Jairzinho. *Leitura em comunidades indígenas: a identidade e a leitura na Comunidade Boca da Mata*. Dissertação de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima, 2012.

ROSA, Helena Alpine. “Kuaa mbo’e = conhecer, ensinar”: a experiência na formação de professores guarani. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 171-191, jan/abr.2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, 2019. Disponível em: <http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena. Florianópolis. 2018. 60 p.

SANTOS, Waniamara de Jesus Dos. *Daniel Munduruku: contador de histórias, guardião de memórias, construtor de identidades*. Dissertação de Mestrado em Letras: estudos da linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Lendas e Mitos do Brasil*. Companhia Ed. Nacional: São Paulo. 1995.

SANTOS, Rufino. *O curumin que virou gigante*. São Paulo: Ática. 1978.

SENA, Priscila Machado Borges. *Retrato das bibliotecas da rede de Ensino Estadual de Santa Catarina: Relatório Técnico*. Conselho Regional de Biblioteconomia da 14ª Região (CRB-14). Florianópolis, 2021.

SILVA, Edson da. Aplicação dos núcleos de significação como método de análise para entrevista: a escolha profissional de um adolescente. In: *Publ. UEPG Ci. Soc. Apl.*, Ponta Grossa, 25 (3): 387-401, set./dez. 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & Realidade brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Vera Lúcia da. *Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado – BA*. Dissertação de Mestrado no Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Samuel de. *Histórias de Ojepota: traduções de memória viva mbya guarani em desenhos*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2022, 100 p.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. In: DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). [recurso eletrônico]. *Literatura indígena brasileira contemporânea: Criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 45-50. Disponível em PDF: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

SOUZA, Lorena Faria de. *Literaturas negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II*. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, 122 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia Política*, v. 10. n. 19. p. 41-55. jan./jun. 2010.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. *Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil* Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017, 213p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Elaine. Notícias. Ministério dos Povos Originários. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/ministerio-dos-povos-originarios/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

THIÉL, Janice. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. *Literartes* n. 5, p.88-99 2016.

THIÉL, Janice. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.

THIÉL, Janice. *Pele Silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

THIÉL, Janice Cristine *Pele Silenciosa, Pele Sonora: A Construção da Identidade Indígena Brasileira e Norte-Americana na Literatura*. Tese de Doutorado Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, 2006.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Racismo contra povos indígenas e educação. In: *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 31, n. 67, p. 98-112, jul./set. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e Comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

YAMÃ, Yaguarê. *As pegadas do kurupyra*. Ilustrações Uziel Guaynê. São Paulo: Mercuryo Jovem. 2008.

YAMÃ, Yaguarê. *Contos da floresta*. Ilustrações Luana Geiger. São Paulo: Peirópolis, 2012, 64 p.

YAMÃ, Yaguarê. Pelos livros, trazer beleza da aldeia para a cidade. In: *Escrevendo o Futuro* [Entrevista]. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/yaguare-yama-pelos-livros-trazer-a-beleza-da-aldeia-para-a-cidade/>. Acesso em: fev. 2022.

YAMÃ, Yaguarê. Literatura Indígena: Folclore não. Encontro virtual com Julie Dorrico, no Canal do Youtube: “Literatura Indígena Contemporânea”. (02/02/2021)

YUNES, Eliana. Mesa redonda 1: *Literatura de infância: criação, crítica e leitura*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jvq4Y7DObII&ab\\_channel=LiteraturaPUC-SP](https://www.youtube.com/watch?v=jvq4Y7DObII&ab_channel=LiteraturaPUC-SP) Acesso em: 30 out. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. São Paulo: Editora 7letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento "Outro" a Partir da Diferença Colonial. In: *Revista Eletrônica da*

*Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)*, v. 5, n. 1, jan.-jul., 2019/2007.

WAPICHANA, Cristino. *NEARIN* – Núcleo de Escritores Indígenas do INBRAPI. Disponível em: [www.esritoresindigenas.blogspot.com](http://www.esritoresindigenas.blogspot.com). Acesso em: 10 abr. 2020.

WAPICHANA, Cristino. *O cão e o Curumim*. Ilustrações Taisa Borges. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018, 93 p.

WAPICHANA, Cristino. *A boca da noite*. Ilustrações Graça Graúna. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. In: *Psicologia & Sociedade*; v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira; DA ROS, Silvia Z.; MAHEIRIE, Katia. *Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em)experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANIN, Nauíra Zanardo. *INTERVENÇÕES ARQUITETÔNICAS JUNTO A POVOS INDÍGENAS: processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares*. Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. 415p.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 181 p.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ZOTZ, Werner. *Apenas um Curumim*. Florianópolis: Letras Brasileiras. 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO  
AO CACIQUE DA ALDEIA TEOKOA ITATY**

Florianópolis, julho de 2021.

Ao Sr. Teófilo Gonçalves  
Cacique da aldeia Tekoá Itaty

Por meio desta apresentamos Ivanir Maciel, acadêmica do curso de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu* em nível de doutorado, da Universidade Federal de Santa Catarina, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada or meio desta apresentamos Ivanir Maciel, acadêmica do curso de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu* em nível de doutorado, da Universidade Federal de Santa Catarina, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada *Professores/as mbyá guarani da EIEB Itaty e a leitura de literatura indígena infantil e juvenil*. O objetivo da pesquisa é analisar como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis em professores/as indígenas da Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty*. A pesquisa será realizada na instituição escolar Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) *Itaty*, localizada na Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos, na região sul da Grande Florianópolis, no município de Palhoça.

Na oportunidade, solicitamos a autorização para que a acadêmica realize uma pesquisa qualitativa a partir de uma proposta de “totalidade mediada” objetivando a interação entre a pesquisadora e pesquisados. A “totalidade mediada” acontecerá por meio de Rodas de Conversa: “Constituir-se leitor(a) da *palavramundo* em livros literários para a infância na EIEF *Itaty*” totalizando uma carga horária de 20 horas. Os instrumentos de coleta de dados serão realizados em Ambiente Virtual devido às medidas restritivas por conta da Covid 19, se valendo de gravação em áudio e vídeo, entrevistas semiestruturadas com as gestoras institucionais local, regional e professores/as de 1º ao 5º ano, transcrições dos encontros nas rodas de conversa realizadas com os professores da instituição. Uma das metas para a realização desta pesquisa é o comprometimento ético da pesquisadora em possibilitar um retorno dos resultados do estudo à comunidade escolar. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em forma de pesquisa, preservando a ética.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de aperfeiçoamento desta pesquisadora e da iniciação à pesquisa científica.

Atenciosamente,

Dra. Eliane Santana Dias Debus (Professora Orientadora)

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento do objetivo da pesquisa, que visa analisar como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis em professores/as da EEIB *Itaty*, sob a orientação da professora doutora Dra. Eliane Santana Dias Debus, a ser realizada na Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) *Itaty*, localizada na Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos, na região sul da Grande Florianópolis, no município de Palhoça, assim como as ações que a compõem, e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde de 07 de abril de 2016 e complementares, bem como às determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC que de acordo com o Art. 2. “tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”.

Nome: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO  
À DIREÇÃO DA EIEF ITATY**

Florianópolis, julho de 2021.

À Rosângela Marques de Fontoura  
Direção da Escola Indígena de Ensino Fundamental *Itaty*

Por meio desta apresentamos Ivanir Maciel, acadêmica do curso de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu* em nível de doutorado, da Universidade Federal de Santa Catarina, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada *Professores/as mbyá guarani da EIEB Itaty e a leitura de literatura indígena infantil e juvenil*. O objetivo da pesquisa é analisar como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários indígenas infantis e juvenis em professores/as indígenas da Escola Indígena de Ensino Básico (EIEB) *Itaty*. A pesquisa será realizada na instituição escolar Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) *Itaty*, localizada na Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos, na região sul da Grande Florianópolis, no município de Palhoça.

Na oportunidade, solicitamos a autorização para que a acadêmica realize uma proposta de intervenção formativa por meio de Rodas de Conversa: “Constituir-se leitor(a) da *palavramundo* em livros literários para a infância na EIEF *Itaty*” totalizando uma carga horária de 20 horas. Os instrumentos de coleta de dados serão realizados por Ambiente Virtual devido às medidas restritivas, por conta da Covid 19, se valendo de gravação em áudio e vídeo, entrevistas semiestruturadas com as gestoras institucionais local, regional e professores/as de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA nível I, transcrições dos encontros de roda de conversa realizadas com os professores. Uma das metas para a realização desta pesquisa é o comprometimento ético da pesquisadora em possibilitar um retorno dos resultados do estudo à comunidade escolar. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em forma de pesquisa, preservando a ética.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de aperfeiçoamento desta pesquisadora e da iniciação à pesquisa científica.

Atenciosamente,



Dra. Eliane Santana Dias Debus (Professora Orientadora)

**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento do objetivo da pesquisa, que analisar como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários infantis e juvenis indígenas em professores/as da EEIB Itaty, sob a orientação da professora doutora Eliane Santana Dias Debus, a ser realizada na Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) Itaty, localizada na Terra Indígena (TI) Morro dos Cavalos, na região sul da Grande Florianópolis, no município de Palhoça, assim como as ações que a compõem, e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde de 07 de abril de 2016 e complementares, bem como às determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC que de acordo com o Art. 2. “tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”.

Nome: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Assinatura:

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE 3**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Caro(a) professor(a):

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada: *Professores/as Mbyá Guarani da EIEB itaty e a leitura de literatura indígena infantil e juvenil* que está sendo desenvolvida por mim, Ivanir Maciel, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em nível de Doutorado, na Linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência, sob a orientação da professora doutora Eliane Santana Dias Debus.

O projeto obedece aos termos da Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde de 07 de abril de 2016 e usa complementares, bem como às determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC que de acordo com o Art. 2. “tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”. Uma das metas para a realização dessa pesquisa é o comprometimento ético da pesquisadora em possibilitar um retorno dos resultados do estudo à comunidade escolar. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação destes resultados e suas respectivas conclusões em forma de pesquisa, preservando a ética. Ressaltamos também, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Coordenadoria de Integração e modalidades do Estado de Santa Catarina, bem como da Direção desta Unidade Educativa e pretendemos desenvolvê-la a partir do primeiro semestre letivo de 2022.

Como objetivo de pesquisa, pretende-se analisar como se constituem os conhecimentos sobre a leitura de livros literários infantis e juvenis indígenas em professores/as da EEIB *Itaty*. Justifica-se a pesquisa por apresentar uma temática que contempla o interesse dos profissionais da Educação Escolar Indígena e pelas possibilidades de contribuir para as investigações/estudos acerca da necessidade da

vivência prática e teórica de professores(as) indígenas para com o livro de literatura para a infância, e esta, como compromisso e responsabilidade do direito à educação escolar diferenciada. Ou seja, a valorização de seus próprios processos de aprendizagem na própria comunidade em que atua.

O procedimento metodológico será norteado pela pesquisa qualitativa a partir de uma proposta de intervenção formativa, objetivando a interação entre as pesquisadoras e os/as professores/as indígenas. A totalidade mediada proposta neste trabalho acontecerá somente para os/as professores/as indígenas, por meio de Rodas de Conversa: “Constituir-se leitor(a) da “palavramundo” em livros literários para a infância na EIEF *Itaty*”, totalizando uma carga horária de 20 horas, sendo distribuídos por cinco encontros semanais com 2 h de participação em ambiente virtual e, mais 10 h pela indicação de leitura de textos teóricos em ambiente domiciliar como recurso para complementar a carga horária prevista. As rodas de conversa poderão contribuir com o aperfeiçoamento profissional dos/as professores/as sobre leitura de literatura indígena e de temática infantil juvenil.

As entrevistas semiestruturadas acontecerão em dois momentos somente com os/as professores/as indígenas pertencentes aos grupos com a faixa etária de seis a dez anos de idade, e também, professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental - anos iniciais, por fazerem parte da unidade EIEF *Itaty*, pertencente à Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. No primeiro momento a entrevista acontecerá antes de iniciar as rodas de conversa. No segundo momento a entrevista acontecerá após o término das rodas de conversa. É importante ressaltar que a entrevista semiestruturada com a diretora escolar e com a coordenadora regional, será mediante uma única entrevista durante todo o processo.

Destacamos então, que os instrumentos de coleta de dados serão realizados por Ambiente Virtual – Google Meet devido às medidas restritivas, por conta da Covid 19, se valendo de gravação em áudio, vídeo, email e entrevistas semiestruturadas. As rodas de conversa e as entrevistas semiestruturadas acontecerão em ambiente virtual áudio, vídeo ou correio eletrônico (email) contribuirão com o refinamento do trabalho.

Ao concordar em participar deste estudo, você necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados por meio de registros escritos, fotográficos e filmicos, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que desejar, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos

contatos disponibilizados pelas pesquisadoras do projeto. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Desta forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação.

Considerando que esse estudo envolve a população indígena sob a Portaria nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da FUNAI e demais legislações, o uso dos registros da imagem e do som da voz dos professores/as indígenas participantes das rodas de conversa, cuja autorização prévia se dá no momento que se inicia a gravação do encontro, poderá ser utilizado, tendo como finalidade exclusivamente esta pesquisa, estando vedada a divulgação, a distribuição ou a exibição desse conteúdo para terceiros, em qualquer meio e/ou forma.

Essa pesquisa, assim como as demais com seres humanos, pode oferecer desconfortos aos seus participantes, como cansaço ou aborrecimento ao responder perguntas da entrevista, além de riscos característicos do ambiente virtual, como vazamento de informações, em função das limitações das tecnologias utilizadas e das limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade dos dados, devido potencial risco de violação dos sistemas de segurança, em virtude da vulnerabilidade do meio virtual. No entanto, nos responsabilizamos em gestar todos os eventuais desconfortos, dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com seres humanos, e teremos compromisso e cuidado para excluir ou minimizar possíveis riscos do ambiente virtual. Para tanto, garantimos o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações pessoais, garantindo o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, e apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Essa pesquisa apresenta uma temática de interesse dos profissionais da educação, em virtude das possibilidades de contribuir com as investigações/estudos acerca da importância e obrigatoriedade do estudo da temática indígena na escola, conforme estabelecido pela Lei 11.645/2008. Contribuirá para aperfeiçoar a práxis docente na mediação da leitura de livros de literatura indígena e não indígena, além de, promover reflexões para o fortalecimento das lutas dos povos indígenas que lutam por reconhecimento e efetivação de seus direitos.

Ressaltamos que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) é o órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e, para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Cabe à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), comissão colegiada responsável em avaliar e acompanhar os protocolos de pesquisa em áreas temáticas especiais como a população indígena e, desta forma, também é responsável pela análise dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, bem como pela adequação e atualização das normas respectivas. Considerando a Carta Circular nº 172/2017/CONEP/CNS/MS e com base na Resolução CNS nº 304 de 2000, a área temática “Estudos com populações indígenas” está presente sendo que, o projeto inclui "povos com organizações e identidades próprias, em virtude da consciência de sua continuidade histórica como sociedades pré-colombianas”.

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de produção dos dados, manter-se-á sempre presente o direito dos participantes a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam aborrecidos com algum dos procedimentos previstos, sem ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa. Ao participar dessa pesquisa, você não terá nenhum benefício direto, não havendo compensação financeira nem despesas decorrentes da participação. Este procedimento não oferece prejuízo para você no restante das atividades e caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você tem direito à indenização e poderá solicitá-la de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

É importante ressaltar que, durante todo o processo, bem como após a realização da coleta e o registro dos dados, estaremos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Este documento contendo cinco páginas (como, por exemplo, “1 de 1”, e assim sucessivamente, até a página “5 de 5”), apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma ficará em posse da pesquisadora e a outra do sujeito da pesquisa. Desse modo, a pesquisadora se compromete a cumprir as exigências da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, particularmente aquelas contidas no Art. 17.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável, guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Agradecemos sua participação.

Ivanir Maciel - Pesquisadora  
e-mail: [ivaleitura@yahoo.com.br](mailto:ivaleitura@yahoo.com.br)  
Telefone: (48)996884569

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane Santana Dias Debus – Orientadora e Pesquisadora responsável  
e-mail: [elianedebus@hotmail.com](mailto:elianedebus@hotmail.com)  
Telefones: (48) 37214515/(48)99738232  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade  
Federal de Santa Catarina

Prédio Reitoria II – R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401,  
Trindade, Florianópolis/SC - CEP 88.040-400

Contato: (48) 3721-6094 - E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

Horário de atendimento: De 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira das 08:00-12:00 e 14:00-18:00

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

UF: DF Município: BRASILIA - CEP: 70.719-040

Contato: (61)3315-5877 - E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

Horário de atendimento: De 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira – das 08:00 – 19:00

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, concordo em participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome: \_\_\_\_\_

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura:

**APÊNDICE 4**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA**

**ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES/AS (Inicial)**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Faixa Etária: ( ) < 20 anos ( ) 21 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 a 50 ( ) 51 a 65 ( ) > 65

**I QUESTÕES DADOS PESSOAIS.**

1 Nível de Escolaridade:

( ) Ensino Médio ( ) Especialização ( ) Doutorado  
( ) Graduação ( ) Mestrado

2 Tempo de Atuação como Docente:

( ) Apenas 01 ano ( ) Entre 5 à 10 anos ( ) Mais de 20 anos  
( ) Entre 2 à 4 anos ( ) Entre 10 à 20 anos

3 Tempo de Atuação nesta instituição de Ensino:

( ) Apenas 01 ano ( ) Entre 5 à 10 anos ( ) Mais de 20 anos  
( ) Entre 2 à 4 anos ( ) Entre 10 à 20 anos

**II QUESTÕES DA PRÁXIS DOCENTE.**

4 Porque você escolheu trabalhar como professor(a)?

5 Quando criança você ouvia alguma história que ainda guarda na memória?

a) Sim( ) b) Não( ) c) As vezes( );  
b) Se sim, ou às vezes qual a história?

6 Você lê livros de histórias?

a) Sim( ) b) Não( ) c) As vezes( );  
b) Se sim, ou às vezes qual o livro que você mais gostou?

7 A escola se organiza para emprestar os livros da biblioteca aos professores/as e estudantes?

a) Sim( ) b) Não( ) c) As vezes( );  
d) Se sim, ou às vezes descreva como acontece a troca de livros na biblioteca.

e) Se não, o que você sugere?

8 Na escola há livros de literatura infantil indígena?

a) Sim( ) b) Não( )

c) Estas obras são bilíngues (língua guarani e língua portuguesa)?

a) Sim( ) b) Não( )

9 Você costuma ler ou contar histórias para seus alunos(as)?

a) Sim( ) b) Não( ) c) As vezes( );

d) Se sim, ou às vezes descreva como acontece.

c) Se não, descreva o motivo.

10 Como acontece a formação continuada para os/as professores/as da EEIEB *Itaty*? Se acontece, em qual período é oferecida? Quem organiza a formação?



**APÊNDICE 5**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES/AS  
(Final)**

Nome: \_\_\_\_\_

**I QUESTÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE.**

1 Você já havia participado de curso(s) para a leitura de literatura?

a) Sim( ) b) Não( )

c) Se sim, de que forma este(s) curso(s) contribui(ram) para a sua prática docente?

2 Você considera a formação para a leitura de literatura infantil e juvenil necessária?

a) Sim( ) b) Não( )

c) Justifique a sua resposta:

3 Você considera importante trabalhar com acervo de literatura indígena na EIEB *Itaty*? Por quê?

4 As Rodas de Conversa provocaram você a repensar, reinventar a sua maneira de trabalhar com a leitura de livros literários para alunos/as?

a) Sim( ) b) Não( )

c) Se sim, por quê?

d) Se não, qual seria a sua sugestão ou considerações?

5 Descreva uma prática que você realizou ou pretende realizar após a participação nas Rodas de Conversa:

6 Você considera importante trabalhar com acervo de literatura indígena? Por quê?

## APÊNDICE 6



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA**

### ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA

#### 1. ABERTURA:

- a) Revisitar a literatura indígena: *A boca da noite* de autoria de Cristino Wapichana, ilustrada por Graça Lima;
- b) Apresentação dos participantes;
- c) Apresentação da temática a ser desenvolvida:
  - “A mediação do/a professor/a na leitura de ‘literatura indígena’ (escrita por autores/as indígenas) e ‘literatura de temática indígena’ (escrita por autores/as não indígenas) infantil e juvenil”.
- d) Objetivos da roda de conversa:
  - Identificar o livro de literatura indígena (escrita por autores/as indígenas) e de “literatura de temática indígena” (escrita por autores/as não indígenas) enquanto (des)construção de estereótipos da cultura indígena;
  - Reconhecer como a mediação docente na leitura de livros literários para a infância na escola constitui leitores/as.
- e) Orientações sobre a dinâmica dos encontros:
  - Serão 5 encontros semanais, com duração de 2h (ambiente virtual) e 10h de atividades complementares para leitura de textos teóricos e/ou práticas/registros de leitura de literatura em sala de aula, totalizando 20h de carga horária com certificação ao final;
  - A cada encontro, haverá um convidado especialista na área para dinamizar temas específicos sobre a leitura de livros de “literatura indígena” e de “literatura de temática indígena” infantil e juvenil;
  - Haverá em cada encontro, a indicação de textos teóricos e/ou literários sobre a leitura de literatura para complementar as horas de aperfeiçoamento.

#### 2. DESENVOLVIMENTO:

A dinâmica de cada encontro será a interlocução sulcada pela leitura de livros de “literatura indígena” e de “literatura de temática indígena” para a infância, além dos textos teóricos previamente indicados. Terão a duração de 2h e serão ministrados pelo/a professor/a convidado/a com a moderação da pesquisadora professora Ivanir Maciel.

### RODAS DE CONVERSA

#### a) Encontro 1 - Dia 09/06/22 (Quinta-feira)

**Ministrantes:** Dr. Djalma Barbosa Enes Filho e Dra. Eliane Santana Dias Debus  
*A literatura étnico racial para a infância.*

Dinâmica: Abertura e o cronograma dos encontros. Apresentação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena;

**Texto poético:** AY KAKYRI TAMA [Eu moro na cidade] (KAMBEBA, 2018, 24-25).

**b) Encontro 2 – Dia 14/06/22 (terça-feira)**

**Ministrante:** Ma. Ivanir Maciel

*Constituir-se leitor da “palavramundo”*

Dinâmica: Relações estéticas a partir de práticas de leitura literária na escola;

**Texto teórico:** *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1992, p. 09-14).

**c) Encontro 3 - Dia 23/06/22 (Quinta-feira)**

**Ministrante:** Dr. Djalma Barbosa Enes Filho

*Literatura indígena brasileira contemporânea para a infância no contexto histórico do Brasil.*

Dinâmica: História, criação e contemporaneidade da literatura indígena para a infância escrita por autores indígenas.

**Texto teórico:** *A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural* (THIEL, 2016, p. 88-99).

**d) Encontro 4<sup>85</sup> - Dia 09/08/22 (Terça-feira)**

**Ministrante:** Ma Alcione Pauli

*A biblioteca na escola e a constituição de leitores/as.*

Dinâmica: A função da biblioteca escolar como potencializadora para a leitura de literatura.

**Texto teórico** *Biblioteca escolar: quem cuida?* (SILVA, 1989, 25-33)

**e) Encontro 5 - Dia 09/08/22 (Terça-feira)**

**Ministrante:** Ma Alcione Pauli

*A mediação na leitura de literatura indígena e de temática indígena infantil e juvenil na constituição do/a leitor/a.*

Dinâmica: A mediação do/a professor/a e as estratégias de leitura literária para a infância indígena.

**Texto teórico:** DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p.227-255).

---

<sup>85</sup> O encontro quatro e cinco ocorreram na mesma data, sendo um no primeiro e o outro no segundo horário, devido a disponibilidade da professora ministrante e demais participantes.

## APÊNDICE 7

**Quadro 7 - Indicadores e Núcleos de Significação**

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>2 O racismo estrutural na constituição docente de professores/as guarani expressos em narrativas factuais.</p> <p>3 Memórias afetivas Guarani da escuta de narrativas fantásticas e exemplares de <i>xeramõi</i>, pajé, avós e pais na continuidade da cultura ancestral da oralidade.</p>	<p>1) A ancestralidade Guarani na escuta de narrativas fantásticas e exemplares: <i>Eu ouvia muita história [e] até hoje, porque eu gosto muito de história</i> (Kennedy Karaí, entrevista inicial, 2022).</p>
<p>1. Tornar-se professor/a implicou uma escolha oportuna e imprescindível na continuidade da cultura guarani na EIEB <i>Itaty</i>.</p> <p>2 O racismo estrutural na constituição docente de professores/as guarani expressos em narrativas factuais.</p> <p>3 Memórias afetivas Guarani da escuta de narrativas fantásticas e exemplares de <i>xeramõi</i>, pajé, avós e pais na continuidade da cultura ancestral da oralidade.</p>	<p>2) A escolha para ser professor/a <i>suleado</i><sup>86</sup> pela perspectiva intercultural na EIEB <i>Itaty</i>: <i>No primeiro dia, eu só queria saber o que eles aprenderam até aquele momento</i> (Cleiton Xondaro, entrevista inicial, 2022).</p>
<p>2 O racismo estrutural na constituição docente de professores/as guarani expressos em narrativas factuais.</p> <p>4 A colonialidade do poder e do saber e as implicações na oferta da leitura de literatura indígena e de literatura de temática indígena na TI Morro dos Cavalos.</p> <p>5 “Totalidade mediada”: uma possibilidade formativa para professores/as da EIEB <i>Itaty</i> em formato de rodas de conversa na especificidade da literatura indígena enquanto resistência e luta antirracista.</p>	<p>3) Professores/as M’bya Guarani da EIEB <i>Itaty</i> em Santa Catarina e a leitura de literatura indígena como estratégia antirracista: <i>rodas de conversa que venham valorizar as nossas histórias utilizando a literatura, pois nos levam a pensar sobre [...] os nossos conhecimentos, a nossa cultura</i>. (Marcelo Werá Mirim, entrevista final e rodas de conversa 2022).</p>

<sup>86</sup> Termo que expressa o conhecimento produzido no sul global.

## ANEXOS

## ANEXO I

## Termo de Autorização SED para a pesquisa

	ESTADO DE SANTA CATARINA Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis Rua: Irmã Bonavita, 240 - Capoeiras	Fone: 3665-6602/3665-4088	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO Coordenadoria Regional de Educação de Florianópolis Rua Irmã Bonavita, nº 240 - Capoeiras CEP: 88090-150 - Florianópolis/SC CNPJ: 82.951.328/0001-58
--	---	---------------------------	---

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO OU PROJETO DE PESQUISA**

A COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **A LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA**, do(a) pesquisador(a) Ivanir Maciel da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Centro de Ciências da Educação, tendo como Orientadora a Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus.

A EIEF Itaty, localizada na palhoça assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de maio de 2022 até agosto de 2022. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o/a pesquisador/a e seu orientador/a responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos (  ) OU Não autorizamos (  ) a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Florianópolis, 12 de maio de 2022.

Atenciosamente,

**Amanda C. Pereira**  
 Técnico em Educação  
 Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis  
 Fone: 3665-4088  
 Emails: [supervisaoes18@sed.sc.gov.br](mailto:supervisaoes18@sed.sc.gov.br) / [amanda@sed.sc.gov.br](mailto:amanda@sed.sc.gov.br)

*Amanda C. Pereira*  
**Amanda C. Pereira**  
 Técnica em Educação  
 Matrícula 331.650

## ANEXO II

## Termo de Compromisso Realização de Pesquisa SED/SC



ESTADO DE SANTA CATARINA  
 Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis  
 Rua: Imã Bonavita, 240 - Capoeiras Fone: 3665-6602/3665-4088

## Anexo II

## TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, e conforme esta portaria, como pesquisador(a) responsável do projeto intitulado:

“A LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA”.

Comprometo-me a:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados.
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Data: 05/ 05/2022

Nome do(a) Pesquisador(a)	Função na Pesquisa	Assinatura Manuscrita
1. Eliane Santana Dias Debus	Orientadora e Pesquisadora Responsável	
2. Ivanir Maciel	Pesquisadora	