



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
Campus Riacho Fundo
Especialização de Ensino em Humanidades e Linguagens

LUMA TAVARES SILVA

DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR:
Literatura indígena de autoria feminina

Brasília
2025

LUMA TAVARES SILVA

DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR:
Literatura indígena de autoria feminina

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagens para obtenção do título de Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Professora Orientadora: Prof^ª Dr^ª Laeticia Jensen Eble.

Brasília
2025

Silva, Luma Tavares.

Decolonização curricular: literatura indígena de autoria feminina / Luma Tavares Silva ; orientação Laeticia Jensen Eble. — Riacho Fundo, DF: 2025. 52 f. [object HTMLSelectElement]; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagem) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.

Orientador(a): Laeticia Jensen Eble.

1. decolonização curricular. 2. ensino médio. 3. literatura indígena feminina. 4. poesia. I. Eble, Laeticia Jensen, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

LUMA TAVARES SILVA

DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR:
Literatura indígena de autoria feminina

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagens para obtenção do título de Especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Professora Orientadora: Prof^a Dr^a Laeticia Jensen Eble.

Aprovado em: 26/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Laeticia Jensen Eble - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Isabella Santos Mundim - Avaliadora

Prof^a. Dr^a. Luciana Henrique Mariano da Silva - Avaliadora

Prof^a. Me. Sílvia Marcela de Oliveira Magalhães - Suplente

Brasília
2025

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me dado a capacidade de lidar com os empecilhos que surgiram pelo caminho durante o processo da realização deste trabalho com perseverança, constância, determinação, dedicação, humildade, paciência, resiliência e sabedoria.

Aos meus pais, por serem meus apoiadores, por sempre acreditarem em mim e me motivarem a correr atrás dos meus sonhos, pela compreensão e paciência. Sem vocês, isso não teria sido possível.

Aos amigos por serem pacientes, compreensíveis e apoiadores durante a jornada acadêmica.

Ao Instituto Federal de Brasília *Campus Riacho Fundo*, pela oportunidade de cursar esta especialização, pelo acolhimento, por ter me proporcionado experiências inesquecíveis e pela qualidade de ensino.

Aos professores do IFB que me apoiaram durante o processo de pesquisa, pela dedicação e por serem inspirações profissionais para mim.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Laeticia Jensen Eble, pela paciência, parceria, compreensão, pelo apoio, pelo interesse que depositou em minha pesquisa, pelas inúmeras orientações, por ter aceitado o convite para me auxiliar nesta pesquisa e pelo seu apoio durante o processo.

Às professoras Dr^a Isabella Santos Mundim, Dr^a Luciana Henrique Mariano da Silva e Me. Silvia Marcela Oliveira de Magalhães por, terem aceitado gentilmente o convite para realização da leitura e avaliação deste trabalho.

RESUMO

A decolonização curricular tem ocupado cada vez mais espaço nas discussões acadêmicas e na sala de aula, apesar da predominância do currículo na perspectiva colonial e eurocêntrica. Como um contraponto dessa lógica colonial, a decolonização curricular traz a perspectiva descolonizadora do conhecimento, resgatando os saberes historicamente excluídos oriundo dos povos originários, da população negra e de outros segmentos minorizados. Neste trabalho, associamos essa perspectiva à literatura produzida por homens e mulheres indígenas, valorizando sua ancestralidade, o viés político e de resistência, bem como as vivências que orientam suas obras. Abordar a literatura indígena sob uma perspectiva decolonial proporciona a desconstrução de estereótipos, a empatia e alteridade dos estudantes em relação ao outro, além de questioná-los. Apesar de assegurada pela Lei nº 11. 645/2008, ainda se observa dificuldades para garantir o ensino de literatura indígena na educação básica, em função, por exemplo, da falta de qualificação, da resistência para lecionar a temática e da falta de consciência de sua importância por parte dos docentes, além do currículo que permanece bastante eurocentrado. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo investigar como a literatura indígena escrita por mulheres pode ser constituída como um recurso apropriado para promover a decolonização curricular no ensino médio. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, orientada pela abordagem qualitativa e exploratória. O levantamento bibliográfico foi realizado com operadores booleanos com as seguintes palavras-chave: literatura indígena, decolonização curricular e literatura indígena feminina entre outras. Em seguida, foi elaborada a sequência didática para estudantes do primeiro ano do ensino médio utilizando os poemas “Leaks”, de Leanne Betasamosake Simpson, e “Ay Kakyri Tama” (Eu moro na cidade), de Márcia Wayna Kambeba e tendo como base Cosson (2011; 2024). As reflexões e a sequência didática proposta pretendem colaborar para fortalecer as pesquisas na área, que ainda são poucas, bem como subsidiar professores para desenvolverem a temática em suas aulas. Os resultados reforçam a pertinência de se utilizar a literatura indígena para oferecer aos estudantes um olhar crítico, empático, humanizado sobre os povos originários, tornando-se sua inserção apropriada numa proposta de decolonização curricular.

Palavras-chave: decolonização curricular; ensino médio; literatura indígena feminina; poesia.

ABSTRACT

Curricular decolonization has been increasingly discussed in academic institutions and classrooms, despite the predominance of colonial and European perspectives in the curriculum. As a counterpoint to this colonial logic, curricular decolonization brings a decolonizing perspective to the knowledge, rescuing historically excluded knowledge from Indigenous peoples, the Black population and other minorities groups. In this research, we associate this perspective with Indigenous literature written by Indigenous men and women, bringing their ancestry, political and resistance bias, as well as the experiences that guide their works. Approaching Indigenous literature from a decolonial perspective encourages students to deconstruct stereotypes, develop empathy and alterity towards, and also to question their own beliefs. Although the Law nº 11.645/2008, there are still challenges in ensuring that Indigenous literature is taught in school education, due, for example, to unpreparedness, resistance to teaching the subject, and due to lack of qualification on the part of teachers, in addition to a curriculum that remains quite Eurocentric. Given this context, the present research aims to investigate how Indigenous literature written by women can be used as an appropriate tool for curricular decolonization in high school. The methodology used was bibliographical research guided by a qualitative and exploratory approach. The bibliographical survey was conducted using Boolean operators with the following words: Indigenous literature, curricular decolonization, Indigenous women's literature and among others. After this, the didactic sequence was developed using the poems "Leaks" by Leanne Betasamosake Simpson and "Ay Kakyri Tama (I live in the town)" by Márcia Wayna Kambeba for first-year high school students based on Cosson (2011; 2024). The reflections and the proposed teaching sequence aim to contribute to strengthening research in the area, which is still scarce, as well as to provide teachers with resources to develop the theme in their classes. The results reinforce the relevance of using indigenous literature to offer students a critical, empathetic, and humanized perspective on native peoples, making its inclusion appropriate in a curricular decolonization proposal.

Keywords: curricular decolonization, high school, Indigenous women's literature, poems.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 OBJETIVOS	13
3 REFERENCIAL TEÓRICO	14
3.2 Colonialidade.....	17
3.3 Decolonialidade	18
3.4 Decolonização curricular	19
3.5 Literatura indígena em sala de aula	21
4 METODOLOGIA	25
5 PROPOSTA DIDÁTICA	29
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39
Anexo A – Poema “Ay Kakyri Tama”, de Márcia Wayna Kambeba	43
ANEXO B – Poema “Leaks”, de Leanne Betasamosake Simpson	44
APÊNDICE A – Tradução livre do poema “Leaks”	45
APÊNDICE B – Sequência Didática	46

1 INTRODUÇÃO

A produção de conhecimento e as produções literárias, em geral, reproduzem um viés eurocêntrico. Essa visão hegemônica promove a exclusão e desvalorização de outras literaturas produzidas por pessoas que compõem grupos minorizados. Por sua vez, a decolonização curricular surge para confrontar esse cenário. Ao longo do curso de Letras-Inglês, tive contato com essa perspectiva nas seguintes disciplinas: Literaturas de Língua Inglesa II, III e IV, bem como na optativa Teoria dos Textos Literários de Literatura Indígena Contemporânea de Língua Inglesa. Em seus conteúdos, essas disciplinas apresentam perspectivas decoloniais/descolonizadoras,¹ oferecendo novas alternativas à literatura canônica, priorizando e valorizando as produções literárias de autores pertencentes a segmentos minoritários que questionam esse modelo. A temática em questão foi tema do meu trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Letras-Inglês intitulado *Descolonização curricular: o caso da literatura indígena feminina*, defendido em 23 de janeiro de 2023, sob orientação da professora dra. Isabella Santos Mundim. Neste trabalho, proponho um aprofundamento do tema desenvolvido anteriormente.

Esse contato com o tema foi retomado na Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagens, nas disciplinas: Epistemologia das Ciências Humanas; Histórias e Culturas Africanas e Afrobrasileiras; e Linguagem e Sociedade. Nessa trajetória, foram abundantes e enriquecedoras as experiências que complementaram minha experiência acadêmica em relação à decolonização curricular.

Em sua obra *Vence-Demanda: educação e decolonização*, Luiz Rufino (2021) explica que a decolonização é compreendida como ato educativo que luta frequentemente contra a dominação hegemônica e colonizadora. Para o autor desaprender o cânone é recorrer aos conhecimentos produzidos por autores de segmentos minoritários que foram apagados gradualmente. Nesse sentido, a educação libertária resgata as memórias esquecidas, de modo que traga a inclusão e diversidade.

A educação como ato de decolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos. Essa escassez deve ser transmutada em presenças vibrantes, pujantes de vivacidade, alargadoras de gramáticas e de mundos (Rufino, 2021 p. 31-32).

¹ Ao longo deste trabalho, os termos “decolonial/descolonial” e “decolonização/descolonização” (com e sem “s”) serão compreendidos como sinônimos. Ainda que haja uma distinção histórica na construção do termo, eles vêm sendo empregados com ambas as grafias e mesmo sentido por diferentes autores. Assim, não está no escopo desta pesquisa discutir essa distinção.

Ainda no que se refere à importância da descolonização curricular, as autoras Janine Macedo e Dinalva Macêdo (2018) tecem críticas acerca das consequências da produção do saber com viés eurocêntrico no cenário educacional atual brasileiro, bem como seus prejuízos à resistência dos grupos dos segmentos minoritários:

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re)produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros. [...] Se pensarmos, por exemplo, na história da África apresentada através dos currículos, perceberemos o desprestígio sociocultural a que foi submetido o continente africano em que a sua ancestralidade é abordada como algo temeroso e animalesco e, sua descendência como algo feio e desvirtualizado (Macedo; Macêdo, 2018, p. 307-308).

Macedo e Macêdo (2018) afirmam que a ecologia dos saberes propicia uma outra perspectiva sobre a construção do saber, ou seja, a inclusão de outras compreensões não hegemônicas do conhecimento buscando o questionamento acerca da concepção de ensino/recepção desses saberes. As autoras tomam como base as contribuições de Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh e Vera Candau para desenvolver uma pesquisa referente à descolonização do currículo dentro das instituições de ensino da educação básica bem como as de nível superior a fim de valorizar outras formas de conceber o saber (Macedo; Macêdo, 2018, p. 308-309).

O pensamento colonial insere a raça como elemento estruturante do mundo moderno/colonial, além de ser utilizada como dispositivo para distinguir os indivíduos que têm o direito de viver dos que não o possuem (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 11). A epistemologia colonial eurocentrada privilegia a visão de mundo e os conhecimentos de homens brancos ocidentais, racistas, patriarcais, coloniais e imperialistas (Grosfoguel, 2016), que monopolizam a sistematização do saber mantendo estruturas e instituições que propagam o racismo e sexismo epistêmico, desvalorizando outras formas de conceber o conhecimento (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Nesse contexto, os povos indígenas foram vítimas diretas da colonização, visto que a imposição do cristianismo fazia com que eles fossem vistos como seres pagãos e sem alma, instituindo o racismo religioso, que implica uma distinção entre pessoas com religião *versus* pessoas sem religião (Grosfoguel, 2016, p. 36-37). Para justificar a escravização dos indígenas, eles eram desumanizados e lidos socialmente como animais, e seus rituais considerados primitivos pelo imaginário colonial (Grosfoguel, 2016, p. 36-38). Esse argumento reforçava a necessidade da catequização desses povos, reforçando um discurso racista e de apagamento cultural e identitário desses povos. A catequização era usada como forma de aniquilar a

existência do outro (Rufino, 2021), e esse apagamento colocou em jogo a humanidade desses povos originários brasileiros (Grosfoguel, 2016).

Além do racismo religioso contra os indígenas, a colonização também perpetrou o ataque violento a seus corpos, por exemplo, com a tortura, o estupro, e os assassinatos. Mas a violência ultrapassava o plano físico e intelectual, alcançando inclusive a subjetividade desses indivíduos.

Como um contraponto a essa hegemonia e às consequências da colonização, na atualidade, a literatura indígena de autoria feminina produz uma ruptura com esses séculos de violência e apagamento epistemológico ao reescrever a memória do sofrimento vivenciado por esses povos, da exclusão assim como da marginalização, para constituir a sua autoafirmação. Ela implica na produção literária escrita pelos próprios autores indígenas, homens e mulheres, fazendo uso dela para resistência e luta contra essa desumanização, negação e destruição vivenciadas e sofridas pelos povos indígenas ao longo dos séculos até os dias atuais (Dorrico; Danner; Danner, 2020, p. 208).

A literatura indígena tem caráter político, militante, ativista, e possui a perspectiva de resgatar a memória xamânica, além de denunciar a violência de gênero, o racismo e o epistemicídio (Dorrico, Danner, Danner, 2020, p. 219). O posicionamento político/cultural norteia diretamente o processo de criação de obras literárias desse segmento. Assim sendo, essa literatura é utilizada como ferramenta de luta e resistência a fim de fortalecer o movimento indígena, como também oportuniza a ocupação dos espaços públicos e políticos desses povos na sociedade (Dorrico; Danner; Danner, 2018). A literatura indígena diferencia-se da literatura canônica por ser multimodal, pautada na tradição oral e na performance concomitantemente, ou seja, a produção de sentidos não se restringe somente às palavras escritas nas páginas de livros, pois envolve a entonação dos narradores e seus gestos, envolve “elementos como dança, música e ilustrações, bem como elementos de tradição ocidental de compor narrativas” (Almeida, 2022).

A Lei nº 11. 645/2008 assegura a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos indígenas, africana e afro-brasileira na educação básica. Assim, modifica o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir esse conteúdo nos currículos escolares do ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares. Entretanto, há diversos desafios mesmo após 16 anos da vigência daquela legislação. Dentre eles, a falta de qualificação acerca da temática nos cursos de formação inicial de professores, que resulta no apagamento dessa temática em sala de aula e a não obrigatoriedade da temática indígena nos cursos de licenciatura de Ensino Superior. Apresentando interdisciplinaridade dos currículos escolares sobre essa

temática e assim poderia ser evitada a defasagem do assunto na formação de professores (Indígenas..., 2020.).

Ao trabalhar com a literatura indígena em sala com os estudantes propicia aos estudantes a desconstrução de estereótipos construídos pela colonização consolidados sejam desconstruídos a partir do próprio questionamento de suas crenças e preconceitos criados na sua bagagem de vida pessoal, mas também favorecer outros entendimentos sejam fortalecidos (Thiél, 2013). Simultaneamente, o contato dessa produção literária com os estudantes é necessário para que haja a formação multicultural do leitor a fim de terem um olhar mais respeitoso e crítico com a cultura diferente do outro. O professor, nesse sentido, auxilia o estudante a compreender a negociação de sentidos e incentiva-os a terem diálogo com o diferente. Além disso, favorece a busca por materiais sobre essa produção literária evidenciando a perspectiva desses povos (Thiél, 2013).

Nesta pesquisa, a investigação que proponho debruça-se sobre essa problemática decorrente da imposição do entendimento e do conhecimento tradicional dentro do cenário educacional brasileiro. Considerando esse contexto e assumindo uma perspectiva decolonial, este estudo pretende propor maneiras de superar essas barreiras que contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais. Nesse sentido, apresenta-se o problema de pesquisa: “Como a literatura indígena escrita por mulheres pode ser um recurso apropriado para a decolonização curricular no ensino médio?”.

Esta pesquisa justifica-se em razão de discutir a interdisciplinaridade entre a literatura indígena articulada com a educação formal. É preciso questionar a ausência do ensino de literatura indígena em sala de aula, sobretudo diante de um imaginário historicamente construído acerca desses povos originários, a exemplo da representação estereotipada contida na obra *O guarani*, de José de Alencar, que apresenta o sujeito indígena como um ser desprovido de pluralidade e ancestralidade. Esse tipo de representação contribui para a desvalorização dos indígenas e subsidia ideologias genocidas e epistêmicas, na medida em que reforça a imagem civilizadora imposta pelo europeu e desvincula qualquer elemento que denuncie o processo civilizatório (Dorrigo, Danner e Danner, 2020, p. 90-92). O sistema educacional, ao lecionar a temática indígena, seleciona obras de viés eurocêntrico, perpetuando estereótipos e causando o apagamento da literatura indígena (Côrrea, 2019, p. 02 -04). Os desafios enfrentados ao lecionar sobre esse tópico decorrem do desconhecimento dessas produções literárias ou da falta de acesso a elas na escrita acadêmica, uma vez que o senso comum presente na sociedade perpetua a imagem estereotipada do indígena isolado do mundo e preso ao passado. Isso reforça-se ainda mais a importância da inclusão dessas produções

literárias no percurso acadêmico (Corrêa, 2019, p. 5). Ainda que a Lei nº 11.645/2008 determine a inclusão do ensino da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiro e indígenas nos currículos, o desconhecimento entre os professores sobre o assunto é um entrave, pois ainda existem poucos com capacitação adequada para abordar o assunto, seja por comodismo ou por resistência a adotar novas abordagens e inovações pedagógicas (Corrêa, 2019, p. 04).

Ao tratar da decolonização curricular por meio da inclusão da literatura indígena escrita por mulheres e incentivar a leitura dessa literatura em sala de aula, é defendida pela importância de propiciar aos estudantes o acesso à diversidade cultural, à pluralidade do conhecimento, questionando as imagens pejorativas e preconceituosas em relação à cultura do outro, construídas com base em estereótipos (Thiél, 2013, p. 1175-1176).

2 OBJETIVOS

Considerando o problema de pesquisa delimitado na Introdução, esta pesquisa teve como eixos norteadores os objetivos apresentados a seguir.

2.1 Objetivo Geral

- Investigar como a literatura indígena escrita por mulheres pode se constituir como um recurso apropriado para a decolonização curricular no ensino médio.

2.2 Objetivos específicos

- Conhecer os estudos existentes sobre decolonização curricular relacionada ao ensino de literatura por meio de revisão bibliográfica;
- Explorar os conceitos e teorias relacionados à literatura indígena, preferencialmente a partir da visão de especialistas indígenas;
- Discutir a importância e os benefícios da inclusão da literatura indígena em sala de aula para promover a decolonização curricular;
- Desenvolver uma sequência didática que contemple a literatura indígena como exemplo de proposta de decolonização curricular.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção são apresentados os principais conceitos relacionados ao problema proposto para esta pesquisa.

3.1 Literatura indígena

Dorrigo e os Danner (2018, p. 165) contextualizam o surgimento da literatura indígena no seio do movimento indígena latino-americano iniciado na década de 1970, que objetivava a emancipação e inclusão dos povos indígenas como forma de resistência político-cultural. A partir da década de 1990, a publicação em maior quantidade de obras escritas por autores indígenas, caracterizadas em boa parte por um viés político e de resistência, ensejou sua consolidação e o reconhecimento dessa produção como literatura.

Julie Dorrico², autora e pesquisadora indígena brasileira da etnia Macuxi, conceitua a literatura indígena como obras escritas e produzidas por homens e mulheres indígenas que utilizam a literatura para oportunizar e dar representatividade a esses povos. Tais obras em geral articulam-se com a luta e a resistência contra os apagamentos sofridos por eles ao longo dos séculos, desde o tempo de seus ancestrais (Dorrigo; Danner; Danner, 2018, p. 164-166). O posicionamento político/cultural orienta diretamente a criação das obras desses autores, de modo que essa literatura vem como mais uma ferramenta de luta, uma forma de fortalecer o movimento indígena, criando novas oportunidades de ocupação das esferas públicas e políticas (Dorrigo; Danner; Danner, 2018).

Ao resgatar a memória ancestral, tradicional e xamânica³, as narrativas indígenas colocam-se simultaneamente no espaço-tempo do presente, do passado e do futuro no Brasil, como dimensões que estão inter-relacionadas. Contam também com a presença de um eu lírico que representa não um indivíduo, mas uma coletividade — um eu-nós lírico. A alteridade-diferença ocorre por meio de esforço de autoexpressão e autoafirmação de si mesmo com elemento que representa sua cultura bem como as práticas e os valores dos povos originários com os quais se vinculam. Esse eu-nós lírico torna-se um elemento diferencial dessa literatura, significativo para a preservação da ancestralidade, coletividade e memória xamânica desses

² Atualmente, a autora tem adotado o nome indígena que lhe foi dado por seu avô: Trudruá Dorrico (Dorrigo; Rodrigues, 2023).

³ A memória xamânica aqui se refere à saberes específicos e práticas rituais dos povos originários. Esse resgate dessa memória de seus ancestrais está atrelado à coletividade.

sujeitos, que apresentam uma interpretação crítica acerca dos fatos presentes (Dorrigo; Danner; Danner, 2018, p. 175-176).

Dorrigo, Danner e Danner (2018, p. 175-176) acrescentam que a literatura indígena é marcada por uma voz-práxis, ou seja, assume um papel de agente de resistência político-pedagógica: trata-se de um espaço em que os povos originários assumem o protagonismo e o sujeito indígena possui seu lugar de fala. Desse modo, essa produção literária tem a um só tempo um papel político e estético, como se observa no poema abaixo, de autoria da própria Dorrigo.

Retomada

Como você se atreve a nos chamar de pobres, hoje,
 Se foi você que tirou nossa terra?
 Como você se atreve a nos chamar de feios
 Depois de ter violado nossas mulheres?
 Como você se atreve a nos chamar de preguiçosos
 Se foi com nosso trabalho que construiu seu mundo?
 Não somos pobres,
 Fomos empobrecidos.
 Não somos feios,
 Fomos embranquecidos.
 Não somos preguiçosos,
 Fomos escravizados e tutelados.
 Como você se atreve?
 Os antepassados lutaram pela nossa história,
 Por isso buscamos reaver:
 Nossos nomes,
 A terra que nos foi roubada,
 A voz silenciada,
 O corpo ocultado.
 Nossas belezas,
 Nossos encantados,
 Nossos povos,
 Nossas vidas.
 Então,
 Nunca mais se atreva a nos diminuir no seu espelho.
 A NOSSA RETOMADA É ANCESTRAL!

A voz-práxis que se manifesta por meio dessa literatura está sempre contextualizada e vinculada a um grupo étnico, pertencente a um contexto antropológico, político e cultural (Dorrigo; Danner; Danner, 2020, p. 355-356). Essa voz-práxis estético-literária implica em “pluralizar os sujeitos, as práticas, os valores e as histórias da modernização, da colonização, assumindo exatamente essa perspectiva ativista, militante e engajada que caracteriza a voz-práxis estético-literária das e pelas minorias (Dorrigo; Danner; Danner, 2020, p. 359). Esta citação sintetiza a importância da voz-práxis e eu-nós lírico e posiciona a literatura indígena como crítica ao viés eurocêntrico e às consequências causadas pelo colonialismo e pela

modernidade, que padroniza o processo de socialização e norteia a massificação e imposição de uma visão de mundo eurocêntrica, caracterizada pela violência contra as minorias.

O colonialismo impõe uma visão universalista sobre as formas de existência, produzindo o silenciamento de outras culturas e conhecimentos (Dorrigo; Danner; Danner, 2020, p. 359-360). Essa perspectiva reflete-se na literatura, em que vemos a representação que se fazia do indígena por meio da literatura classificada como indianista. Precisamos aqui distinguir a literatura indianista daquela efetivamente produzida por indígenas. A literatura indianista — que oferece uma representação dos indígenas com caráter folclórico e exótico, ainda muito presente no imaginário dos leitores brasileiros — é produzida por autores brancos, ou seja, não indígenas (Santos; Oliveira, 2021, p. 173). Essa literatura é caracterizada por reproduzir uma visão colonialista, em que o indígena é representado como selvagem e subalterno. Assim, a literatura indianista tem sua parcela de responsabilidade no apagamento/substituição dos saberes e cultura milenares por uma cultura eurocêntrica e cristã, na medida em que um autor não indígena assume o lugar de fala do indígena e impõe uma representação sobre este (Santos; Oliveira, 2021, p. 173), tal como exemplificado na citação a seguir, da obra *O guarani*, de José de Alencar, que contém alguns dos elementos que caracterizam a literatura indianista:

A princípio, Peri só teve olhos para ver o que se passava dentro do aposento: Cecília examinava ainda por uma última vez as encomendas que lhe haviam chegado do Rio de Janeiro. Nessa muda contemplação, o índio esqueceu tudo. Que lhe importava o precipício que se abria a seus pés para tragá-lo ao menor movimento, e sobre o qual planava num ramo fraco que vergava e se podia partir a todo o instante! Era feliz: tinha visto sua senhora; ela estava alegre, contente e satisfeita; podia ir dormir e repousar. Uma lembrança triste, porém, o assaltou; vendo os lindos objetos que a moça recebera, pensou que podia dar-lhe a sua vida, mas que não tinha primores como aqueles para ofertar-lhe. O pobre selvagem ergueu os olhos ao céu num assomo de desespero, como para ver se, colocado duzentos palmos acima da terra, sobre as grimpas da árvore, poderia estender a mão e colher estrelas que deitasse aos pés de Cecília (Alencar, 1996, p. 34 *apud* Santos; Oliveira, 2021, p. 173).

N’*O guarani*, Peri é descrito com características predominantemente europeias, é caracterizado como um homem alto e forte, como um “selvagem”, que por um lado arrisca sua vida para salvar Cecília, o amor de sua vida, e sua família, mas por outro é visto como subalterno e pobre, sem condições sequer de presentear sua amada com presentes da metrópole. De forma semelhante, perpetuando o legado de Alencar, ainda hoje os indígenas comumente são vistos como pessoas que vivem no atraso (Santos; Oliveira, 2021, p. 173).

Em contraposição, tem-se a definição de literatura indígena, aquela produzida pelos próprios autores indígenas, caracterizada por uma articulação entre literatura e movimento político de resistência, que resgata e preserva a ancestralidade desses povos. Nela estão

presentes a luta política e a denúncia da marginalização, exclusão e violência vivenciadas ao longo dos séculos por seus ancestrais (Dorrigo; Danner; Danner, 2018, p. 164-166). Essa produção conta com relatos autobiográficos, testemunhos de violências e apagamentos, rompendo com barreiras e silenciamentos. Além de garantir uma representação mais legítima, a partir de sua própria experiência e percepção de mundo, a ocupação desses espaços culturais permite aos indígenas atuar como sujeitos e protagonistas de transformações políticas e epistemológicas (Dorrigo; Danner; Danner, 2018, p. 173).

Em complemento, trazemos autores indígenas do Norte Global para discutir literatura indígena. Leanne Betasamosake Simpson, escritora canadense e artista multimídia, é pertencente à etnia Anishinaabe. Em sua obra *Dancing on our turtle's back* (2016), Simpson elenca o elemento decolonizador que ela carrega:

histórias que trazem à lembrança, imaginam e fundam uma realidade justa, onde os povos indígenas ditam os termos de como vão viver. Histórias que põem em xeque o imperialismo cognitivo, que promovem oportunidades de criação de vivências outras. E que são, também, espaços onde os povos experienciam liberdade e justiça, onde eles escapam do olhar imperial que os aprisiona, mesmo que só durante o intervalo de escuta/leitura/performance (Simpson, 2016, p. 33-34, tradução nossa).⁴

Esta assertiva fornece evidência aos estudos da pesquisadora Janice Cristine Thiél. Em entrevista a Ana Clara Almeida em 2019, Thiél afirma que a literatura indígena possui origens na oralidade. Essa literatura é multimodal, com caráter simultaneamente pautado na tradição oral e na performance, ou seja, a produção de sentidos não está limitada às palavras escritas nas páginas de livros, pois envolve a entonação dos narradores e seus gestos, envolve “elementos como dança, música e ilustrações, bem como elementos de tradição ocidental de compor narrativas” (Almeida, 2019). Thiél enfatiza que não se deve enquadrar a literatura indígena como uma literatura ocidental, pois esta pressupõe uma literatura com características eurocêntricas (do Norte Global), quando as expressões artísticas desses povos têm noções e características muito específicas e justamente buscam romper com a concepção ocidental de literatura (Almeida, 2019).

3.2 Colonialidade

A colonialidade é resultante da imposição ideológica do colonizador branco, europeu, cisgênero, hétero e patriarcal. Esse discurso se tornou hegemônico a partir do período de

⁴ No original, em inglês: “*Storytelling [...] is a process of remembering, visioning and creating a just reality where Nishnaabeg live as both Nishnaabeg and peoples. [Stories that become] a way out of cognitive imperialism, where we can create models and mirrors where none existed, and where we can experience the spaces of freedom and justice. [That become] a space where we can escape the gaze and the cage of the Empire, even if it is just for a few minutes*” (Simpson, 2016, p. 33-34).

exploração colonial, afetando diretamente as estruturas sociais e culturais de diversos povos que foram subjugados, promovendo o apagamento de qualquer expressão desviante e interferindo diretamente na formação dos sujeitos (Gomes, 2018, p. 251).

Rufino sintetiza o conceito de colonização como: “uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia” (Rufino, 2021, p. 11). Este fragmento evidencia a perspectiva eurocêntrica da narrativa colonial que define qual visão de mundo será favorecida, quais conhecimentos serão considerados importantes, e qual padrão estético, artístico e literário que deve ser evidenciado. Ao assumir o modelo europeu como universal, a colonialidade se torna uma ferramenta excludente, uma maneira de apagar todas as formas de existir e compreender o outro e o mundo.

O processo de dominação promove primeiramente o apagamento de outras formas de existência de indivíduos, por meio do genocídio e múltiplas violências, bem como por meio do epistemicídio. Essa dominação se dá em três planos: do “ser, saber e poder” (Rufino, 2019, p. 10). Trata-se de uma verdadeira estratégia de guerra, com ataque e destruição do colonizado (Rufino, 2021). Rufino (2019) acrescenta ainda que o colonialismo pressupõe a destruição da existência e da dignidade do indivíduo, ou seja, sua desumanização.

Essa narrativa construída ao longo do período colonial permanece enraizada na sociedade brasileira atual e, conseqüentemente, reflete-se nos livros e em obras audiovisuais, entre outras expressões culturais no que se refere à construção estereotipada da imagem de povos não-europeus. O pensamento colonial ainda é estruturante e determina, por exemplo, os critérios utilizados para classificar um bom trabalho acadêmico e quais temas são relevantes para a pesquisa, entre outros aspectos presentes na modernidade (Maldonado-Torres, 2007 *apud* Gomes, 2018, p. 225).

3.3 Decolonialidade

A filosofia cartesiana contribuiu para a desumanização dos sujeitos coloniais: o solipsismo e a dualidade entre corpo e mente em que o conhecimento é gerado a partir do monólogo fundamentado na desconfiança, que desconsidera as sensações e percepções corporais e desvaloriza outras fontes de conhecimento. A decolonialidade surge assim para confrontar a lógica colonial que universaliza a desumanização, o desinteresse e desvinculação de qualquer noção de pertencimento de geopolítica (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 12).

Bernardino-Costa, Grosfoguel e Maldonado-Torres (2018) exploram o conceito de decolonialidade em um sentido amplo, a partir de diferentes autores, a fim de compreender em profundidade os processos de resistência e (re)existência de populações negras e indígenas que travaram séculos de uma luta histórica contra a opressão colonizadora (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 9).

Segundo Mylena Queiroz (2023), os estudos decoloniais surgem a partir da década de 1990, com o giro decolonial, vinculados ao movimento pós-colonial que debruçou seus estudos sobre a colonialidade e suas consequências, que ainda permanecem na contemporaneidade. Em entrevista ao *podcast* Lavadeiras do São Francisco, Queiroz (2023) destaca que esses estudos, que têm origem e estão voltados a pensar os países latino-americanos, se vinculam e simultaneamente se desvinculam dos movimentos pós-coloniais, e se colocam em contraposição ao eurocentrismo presente nos ambientes acadêmicos.

O pensamento decolonial preocupa-se em analisar as estruturas coloniais e como elas afetam a contemporaneidade, revisitando o conhecimento científico sob a perspectiva do Sul Global. Nesse sentido, a decolonialidade atravessa os discursos literários, sociais, políticos e econômicos (Queiroz, 2023), promovendo reflexões críticas sobre o senso comum e a produção do conhecimento científico, bem como sobre a formação das subjetividades (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 33).

A decolonialidade não deve se restringir a um conceito teórico, deve ser entendida como prática social, “uma ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo” (Rufino, 2019, p. 9). Para a decolonização ser efetiva, é essencial reconhecer esse discurso perpetuado pela colonização/colonialidade, cuja mentalidade e diretrizes políticas, culturais, sociais e epistemológicas devem ser desconstruídas. Para tanto, é necessário alcançar os espaços acadêmicos, principais locais detentores de conhecimento, além de todas as classes sociais e estruturas de poder (Gomes, 2018, p. 249-250).

3.4 Decolonização curricular

A decolonização curricular, segundo Rodrigues (2022), implica na valorização e promoção de outros saberes produzidos por minorias historicamente excluídas da sociedade brasileira e, por extensão, do ambiente escolar. Essa exclusão resultou no apagamento desses saberes, e a decolonização curricular vem como um contraponto a esse pensamento, repensando a concepção epistemológica do saber eurocêntrico a partir de novas perspectivas e da ressignificação dos saberes oriundos do Norte Global, que até então eram compreendidos como

absolutos, ou seja, inquestionáveis. A decolonização curricular debate o resgate desses outros saberes que foram excluídos e ofuscados. Rufino (2019) ressalta que

[...] a decolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida (Rufino, 2019, p. 09.)

A discussão sobre esse assunto não precisa ficar restrita aos debates acadêmicos, ou seja, apenas à teoria. Para que haja efetivamente a desconstrução dos imaginários coloniais, dos estereótipos e preconceitos, esses debates precisam ultrapassar as barreiras presentes no contexto educacional brasileiro e na sala de aula, seja na educação básica, seja no ensino superior, em especial, nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o pedagogo Luiz Rufino elenca a necessidade de incorporar saberes marginalizados para contribuir com a decolonização curricular e propiciar uma leitura de mundo mais diversa e plural (Hoshino, 2019).

A historiadora Mayana Nunes (*apud* Hoshino, 2019) afirma que a colonialidade do saber, ou seja, a hegemonia do conhecimento, faz com que os estudantes dos cursos de licenciatura tenham contato apenas com saberes que apresentam uma perspectiva eurocêntrica, ou seja, uma visão limitada e única do conhecimento e do mundo, que exclui os conhecimentos dos povos indígenas e da população negra. A decolonização não significa substituir esse conhecimento por outro, mas promover a inclusão de outros saberes, permitindo novos olhares sobre o mundo (Redação, 2019).

Nunes aponta que é papel dos professores investir constantemente em sua formação, como um processo contínuo para aprimorar seu trabalho pedagógico, propiciando a ampliação dos conhecimentos que serão importantes para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula (Redação, 2019). Ela ainda complementa que esse trabalho não é isolado e exige articulação dos docentes para repensarem suas práticas pedagógicas e a educação como um todo. Nunes sugere que os educadores estabeleçam um diálogo com os movimentos indígenas e negros a fim de explorar novas perspectivas e estratégias de inclusão das questões étnico-raciais no corpo escolar (Redação, 2019).

Rufino (*apud* Hoshino, 2019) aponta uma das iniciativas que podem ser adotadas para a desconstrução do conhecimento dos estudantes em sala de aula:

Um dos exercícios que faço em sala de aula é perguntar aos estudantes o que vem à cabeça quando pensamos em Idade Média. As respostas costumam ser “feudalismo”, “a figura do rei”, “Deus”, “centralidade religiosa”. Aqui percebemos que há uma narrativa que prevalece. Mas onde estavam os tupinambás na Idade Média? Por que essas populações são excluídas deste imaginário?

Conforme a citação sugere, Rufino defende a adoção de um olhar descolonizado ao ensinar a história da Idade Média, incluindo um grupo excluído historicamente: os povos indígenas. Ao questionar seus estudantes sobre onde estavam os indígenas tupi-guarani durante esse período histórico, ele contesta o senso comum já enraizado. Desse modo, ele coloca em prática a descolonização do currículo ao evitar a reprodução em sala de aula de uma história única, que limita o mundo geograficamente à Europa e apresenta apenas uma perspectiva.

3.5 Literatura indígena em sala de aula

A Lei nº 11.645, outorgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 10 de março de 2008, modificou o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica em todo o território nacional. Ou seja, essa norma determina a inclusão das temáticas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares das etapas do ensino fundamental e médio, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares (Brasil, 2008).

A lei em questão configura-se como política pública para a valorização da história e cultura dos povos originários com impactos diretos na formação de professores nos cursos de licenciaturas. Ademais, as disposições da referida ensejam uma revisão dos cânones literários e dos materiais didáticos, a exemplo da instituição do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) Indígena, em 2015 (Britto; Filho; Cândido; 2018, p. 179).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e aprovou em 2015 o Parecer CNE/CEB nº 14, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2015). O parecer em questão reconhece a importância desta legislação para a formação dos estudantes da educação básica assim como para a dos docentes. O documento reconhece a conquista do dispositivo para o movimento indígena, mas aponta equívocos de interpretação e falhas na aplicação da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2015).

De acordo com o referido parecer, o objetivo do ensino da história e cultura indígena é “o da promoção e do reconhecimento e da valorização da identidade, da história e da cultura dos povos indígenas, bem como a busca da garantia de reconhecimento e igualdade de valorização de todos os grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira” (Brasil, 2015). O documento explicita a importância de valorizar os seus saberes dos povos indígenas e suas formas de existência, estimulando nos estudantes a convivência com o outro, a aceitação

das diferenças e o aprendizado acerca da diversidade, dentro de uma perspectiva descolonizadora para a educação básica brasileira (Brasil, 2015).

Ao trazer o contexto em que a temática se insere, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 mostra que algumas práticas pedagógicas erroneamente restringem o tratamento da história e da cultura indígena apenas às disciplinas de educação artística, história e literatura brasileira. No entanto, a norma evidencia que sua aplicação deve se dar em todas as disciplinas do currículo escolar (Brasil, 2015, p. 4).

O documento em questão elenca problemas que persistem, tais como: a perpetuação de estereótipos e preconceitos, a imagem do indígena sob a visão do colonizador, o apagamento cultural dos povos originários, a negação desse povo na história do Brasil, a aculturação sofrida por eles, a associação da sua imagem como elemento fantasioso ou folclórico, o apagamento de suas existências por meio da generalização em vez de valorizar a individualidade de cada povo.

Apesar da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, ainda há desafios na aplicação da lei ainda nos dias de hoje. Em entrevista à *Revista de Educação do Cogeime* (2016), o autor e pesquisador indígena brasileiro Gersem Baniwa da etnia *Yaquirana*, afirma que a dificuldade de implementação da lei evidencia a falta do reconhecimento da identidade desses povos como tais para terem seus direitos respeitados e assegurados, mostrando também o impasse da sua relevância dentro do cenário educacional brasileiro, que ainda encontra resistência na institucionalização de seus conhecimentos (Redação, 2016). Baniwa (2016) aponta ainda outros desafios ao ensino da cultura indígena:

Afinal de contas, a escola e a universidade são os principais instrumentos de reprodução da sociedade dominante, como já afirmei, colonialistas, monoculturalistas, homogeneizadoras e eurocêtricas. Os currículos desses cursos seguem um propósito que é formar o professor em multiplicador dos conhecimentos e da visão do colonizador. Os currículos são claramente monoculturais e eurocêtricos. [...] Os professores formadores, ainda todos não indígenas com raríssimas exceções além de serem resistentes a mudanças, inovações e revoluções curriculares mais profundas, quando alcançam algum nível de sensibilidade para as mudanças não sabem o que e como fazer, porque também não foram preparados para fazer diferente do que sempre fizeram (Redação, 2016, p. 21-22).

Essa constatação evidencia a importância de trabalhar a literatura indígena em sala de aula, pois os currículos presentes nas escolas e universidades possuem o viés eurocêntrico e o professor se torna o transmissor dos conhecimentos a partir da perspectiva do colonizador. Muitos professores ainda se mostram resistentes para lecionar sobre o assunto, em boa parte por falta de preparo para abordar a temática. Observa-se que ainda é difícil encontrar essas produções literárias sendo utilizadas em sala de aula (Sampaio; Silva, 2019, p. 2).

Leila Sampaio e Rosana Rodrigues da Silva, em “Literatura indígena na escola: a favor da prática de ensino” (2019), destacam que a Lei nº 11. 645/08 impõe ao governo a obrigação

de promover a inserção da temática em parceria com as escolas visando à formação dos estudantes. As autoras defendem que, por um lado, o conhecimento colonial consolidado precisa ser desconstruído e, por outro, os entendimentos alternativos, fortalecidos.

Para que o ensino da literatura indígena em sala de aula seja eficaz, Sampaio e Silva (2019, p. 5) afirmam ser preciso haver a formação multicultural do leitor, para que esse leia o mundo com um olhar crítico e respeitoso. Nesse sentido, é necessário e importante que os docentes compreendam e tenham conhecimento sobre a literatura indígena. Por sua vez, Thiél (2013) afirma que o contato com os textos literários indígenas faz com que os estudantes possuam outra perspectiva dos próprios povos e sujeitos nativos, assim como os estereótipos atribuídos a eles — o que possibilita, em último caso, encorajá-los para o diálogo com o diferente, visando à superação do preconceito enraizado e à compreensão de outras maneiras de interpretar o mundo. As autoras reforçam a necessidade do debate acerca dos preconceitos existentes a partir da própria bagagem de vida dos estudantes, introduzindo a perspectiva de mundo de outros povos para questionar tais crenças. Essa literatura problematiza a relação com os elementos da natureza, divino, social, a história mundial e também com a identidade dos indivíduos (Thiél, 2013, p. 1185-1186).

Thiél (2013) acrescenta ainda que o estudo dessa literatura por parte do educando não indígena promove a reflexão fora do contexto do que é conhecido, em relação e com respeito às culturas diferentes da sua. Ao professor, neste sentido, cabe pesquisar materiais com a temática indígena e planejar atividades pedagógicas para instigar a curiosidade dos estudantes, na expectativa e esperança da ampliação de horizontes e de sensibilizá-los a valorizar o outro, suas tradições e suas formas mais diversas de expressar.

Ao trabalhar a literatura indígena em sala de aula, é fundamental lembrar que os profissionais de educação também compartilham do contexto cultural brasileiro em que ocorre a perpetuação de estereótipos sobre os povos indígenas, muitas vezes compartilhando desses pensamentos (Côrrea, 2019, p. 2). Observando a falta de reconhecimento dessa literatura dentro da academia e das salas de aula, Corrêa (2019) reflete que o educador de qualquer área do conhecimento é um sujeito que impacta seus estudantes, ou seja, que influencia e é formador de opinião, logo, desempenha um papel com extrema importância e responsabilidade na sala de aula e para além dela (Côrrea, 2019, p. 5-6). Corrêa (2019) pondera que o professor de literatura possui o poder de escolher os textos que serão utilizados com seus estudantes, e que comumente são selecionadas obras literárias canônicas. É necessário, assim, um cuidado reforçado ao lecionar literatura para não centralizar o ensino apenas em obras clássicas. Não se trata de

excluí-las, mas de dialogar com elas e apresentar outras para aguçar a percepção crítica dos alunos (Côrrea, 2019, p. 6).

4 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida no percurso de construção deste trabalho é do tipo qualitativo, com abordagem exploratória, com coleta de dados baseada em revisão bibliográfica (Gil, 2008). O levantamento bibliográfico buscou identificar estudos anteriores que abordassem a temática, tais como livros, teses, artigos científicos. Ademais, outros recursos presentes na internet foram utilizados, como *podcasts*, filmes e séries disponíveis em canais de *streaming*. Desse modo, a pesquisa buscou diferentes materiais que pudessem fornecer dados atuais sobre o fenômeno estudado (Lakatos, Marconi, 2003, p. 158). A diversificação das fontes tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (Lakatos, Marconi, 2003, p. 183). As autoras ressaltam que adotar esse tipo de metodologia envolve o levantamento do conhecimento que já existe sobre o assunto, e sua abordagem sob uma nova perspectiva, o que permite ampliar o conhecimento existente e apresentar novas conclusões sobre um assunto (Lakatos, Marconi, 2003).

A pesquisa tem caráter exploratório por: “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 46). Esse caráter exploratório tem como finalidade produzir uma visão geral a partir de um determinado tema. Neste sentido, Gil (2008) afirma que a pesquisa com esse caráter é geralmente utilizada para temas ainda pouco explorados em sua essência, que apresentam discussões complexas ou em torno dos quais a elaboração de hipóteses oferece dificuldades.

A perspectiva qualitativa desprende-se da análise objetiva de números, isto é, não tem como foco a numeração, a mensuração e formulação de hipóteses sobre um determinado assunto, como ocorre nas ciências da natureza (Flick, 2013). Ela coloca o pesquisador como observador do mundo dentro de uma atividade contextualizada (Denzin, Lincoln, 2006, p. 17). Ainda acerca da classificação desta pesquisa, Denzin e Lincoln (2006) compreendem a pesquisa qualitativa como “um conjunto de atividades interpretativas, [que] não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra” (Denzin, Lincoln, 2006, p. 20). Ela também “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin, Lincoln, 2006, p. 17).

No levantamento bibliográfico para esta pesquisa, foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico utilizando-se operadores booleanos e as seguintes

palavras-chave: “decolonização curricular”; “literatura indígena”; e “literatura indígena” AND “feminina”. A busca de dados não se deteve em um corte temporal específico.

Como resultado da busca realizada no Portal de Periódicos da Capes com a palavra-chave “decolonização curricular”, foram encontrados apenas nove artigos publicados entre 2019 e 2025, o que evidencia a falta de pesquisa sobre a decolonização curricular. A partir da leitura do resumo e das palavras-chave dos artigos selecionados, verificou-se que, de forma geral, o foco dos artigos era educação quilombola, a Lei nº 10. 639/2003 e a educação antirracista, e apenas um tratava sobre as diretrizes nacionais da educação indígena e quilombola. Já com a palavra-chave “literatura indígena” foram obtidos 162 artigos entre 2013 e 2025, sendo quatro deles em língua espanhola. Posteriormente, a última busca com as palavras-chave “literatura indígena” AND “feminina” não localizou nenhum artigo, o que reforça a importância do presente estudo para ampliar a discussão sobre essa temática. Assim também, a associação das palavras-chave “decolonização curricular” AND “literatura indígena” não retornou nenhum resultado, o que demonstra ainda haver uma lacuna acerca desse tema na academia.

Quanto ao Google Acadêmico, com os termos “decolonização curricular” AND “decolonialidade” foram encontrados mais de 100 artigos, alguns com foco em educação antirracista, quilombola e desconstrução do ensino de história, epistemologia, ensino de matemática entre outros. Em seguida, utilizando o termo “decolonização curricular” de forma isolada, foram encontrados mais de 100 artigos que igualmente tinham como foco educação antirracista e quilombola, discussões sobre gênero, raça e classe, além de abordar o direito e relações raciais, bem como culturais.

Em seguida, pesquisei no Google Acadêmico a palavra-chave “literatura indígena” mais de 100 artigos foram encontrados, a maioria deles conceitua essa literatura, aborda o seu uso em sala de aula, essa literatura dentro do cenário brasileiro, resgate etnográfico dela no Brasil. Os trabalhos que apareceram nesta pesquisa estavam indexados principalmente em plataformas como SciElo, Academia.edu, além de bancos de universidades federais e estaduais.

Com a palavra-chave “literatura indígena feminina”, foi encontrado um relato de experiência publicado na revista *Macabéa – Revista Eletrônica Netlli*, que discutia a aplicação de uma sequência didática em literatura utilizando poema da Márcia Wayna Kambeba, além do trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras-Português, disponível no repositório institucional da Universidade Federal da Paraíba. Ambos os trabalhos são de autoria de Vaneide Maria de Luna Lima. Diante do volume de trabalhos encontrados, entende-se que a pesquisa evidenciou que ainda são poucos os estudos sobre a temática aqui abordada.

Para além das buscas por trabalhos acadêmicos, foram selecionados cinco livros para esta pesquisa. Em relação à “decolonização curricular” foram selecionados os livros *Vence-Demanda: descolonização e educação* e *Pedagogia das encruzilhadas*, ambos escritos por Luiz Rufino. Para melhor compreensão dos termos decolonialidade, decolonização, colonização e colonialismo, foi utilizado o livro *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*, que é uma coletânea de textos organizada por Joaze Bernardino-Costa, Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres e publicado pela Autêntica em 2018.

Considerando a proposta de construção de uma sequência didática, para trabalhar a questão da literatura indígena em sala de aula, foram importantes os livros *Letramento literário: teoria e prática*, publicado pela editora Contexto em 2011, e *Paradigmas do ensino da literatura*, publicado pela editora Contexto em 2024, ambos de Rildo Cosson.

Além do levantamento bibliográfico, foram localizados dois *podcasts* no Spotify. O primeiro é intitulado “Indígenas: temas indígenas e a formação continuada de professores”, apresentado por Vitor Amaral e Gláucio Santos e realizado por UFO Podcast em 2020; e “Literatura e decolonialidade” do *podcast* Lavadeiras de São Francisco, tendo como entrevistada a pesquisadora Mylena Queiroz (2023).

Foi realizado ainda um levantamento documental, que teve como foco a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de 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. Em decorrência dessa lei, foram então considerados os pareceres e as resoluções do Conselho Nacional de Educação que versam sobre a implementação da referida lei.

Também foi utilizado o vídeo intitulado “A sequência básica” publicado no YouTube pelo canal Nead Unicentro do curso EaD de Letras-Português da Universidade Estadual Centro-Oeste do Paraná ministrado pela professora Maristela Scremin Valério na disciplina de Literatura e Ensino no dia 14 de maio de 2020.

A sequência didática aqui apresentada (Apêndice B) foi baseada no livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2011), que traz apontamentos que favorecem o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula com os estudantes dos mais diversos públicos-alvo. Neste trabalho, a sequência didática é destinada a estudantes do primeiro ano do ensino médio.

A seleção desse público-alvo deve-se não apenas pela complexidade que o assunto demanda, mas também em função das reflexões contidas no livro *Paradigmas do ensino da literatura*, de Cosson (2024) e do artigo “Nuances dos paradigmas do ensino da literatura em

escolas federais brasileiras”, de Dalva Ramos de Resende Matos e María López-Sández (2024). Apesar de ter como foco o letramento literário, nesta pesquisa também foram consideradas as perspectivas dos paradigmas de formação do leitor e social-identitário apresentado por Cosson (2024) e Matos e López-Sández (2024), que discutem os paradigmas propostos por Cosson no contexto educacional brasileiro no ensino médio. O paradigma social-identitário em especial propõe a discussão da influência dos movimentos sociais e os estudos culturais ao lecionar literatura em sala de aula, o que tem total relação com a proposta de se trabalhar a literatura indígena.

Tendo como foco trabalhar poemas em sala de aula, foram selecionados dois poemas de escritoras indígenas: “Ay Kakyri Tama” (Eu moro na cidade), Márcia Wayna Kambeba, pertencente ao povo Omágua/Kambeba; e o poema “Leaks”, da autora canadense Leanne Betasamosake Simpson, pertencente ao povo Nishnaabeg.

A sequência em questão está sistematizada em quadros disponibilizados no Apêndice B. Os quadros apresentam: o público-alvo, o objetivo geral da aula bem como os conteúdos e objetivos específicos de cada aula, e o desenvolvimento, que contém as etapas e as ações a serem realizadas pela professora e pelos estudantes, com a duração de tempo para cada uma.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

Como contribuição acerca do tema proposto nesta pesquisa, apresento nesta seção a sequência didática, que foi construída com base na proposta apresentada por Cosson em *Letramento literário: teoria e prática* (2011). Essa obra traz contribuições significativas ao ensino da literatura tendo como foco o letramento literário e a prática pedagógica em sala de aula. Além de abordar o papel da obra literária em sala de aula, o autor apresenta os desafios enfrentados pelo professor ao trabalhar com a literatura, destacando a função essencial desta como elemento transformador na vida dos estudantes. Assim, promover o letramento literário proporciona a expansão cultural e uma formação humanizada dos estudantes.

Cosson (2011) compreende o letramento literário como ato político, reconhecendo que a obra literária não é neutra. A discussão acerca desse assunto foi iniciada na década de 1990 por Graça Paulino no âmbito do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Cosson, 2024). Desde então, o termo “letramento literário” se difundiu e atualmente compõe o léxico do ensino da literatura no contexto brasileiro, transitando entre o mundo da sala de aula e o acadêmico, sendo utilizado por um número significativo de pesquisas científicas (Cosson, 2024). A palavra por vezes é usada em sentido amplo, como sinônimo para o ensino da literatura, o que é um equívoco (Cosson, 2024).

Cosson (2024) define letramento literário como processo contínuo ao longo da vida de um indivíduo, ou seja, não se inicia nem termina na escola, é construído ao longo do tempo, a partir da bagagem de experiências e vivências pelo indivíduo, num processo de construção de si mesmo: “Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere como comunidade à medida que progressivamente nos constituímos como leitores” (Cosson, 2024, p. 172). Nesta pesquisa, a perspectiva do letramento literário é associada aos paradigmas da formação do leitor e o social-identitário, apresentados por Cosson (2024).

A sequência didática básica proposta por Cosson na perspectiva do letramento literário é composta pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e por fim, pela interpretação.⁵ A motivação consiste em atividades de pré-leitura. Ela tem a finalidade de chamar a atenção do estudante, podendo ser uma dinâmica, um questionamento ou apresentação de um elemento intertextual (filme, série ou música) que se relacione com a temática. Ainda nesse sentido, há a

⁵ Cosson (2011) apresenta também a sequência didática expandida. Na sequência didática aqui proposta foi utilizada a sequência básica.

preparação do estudante para compreender o universo literário a que ele será introduzido (A Sequência..., 2020). Cosson (2011) chama a atenção sobre a relação entre o estudante e o texto literário, que interfere nessa etapa e ao longo das demais.

Por sua vez, a introdução consiste em apresentar ao estudante o contexto da obra inserida, bem como a própria obra (Cosson, 2011). Esta etapa introduz o estudante acerca dos elementos extratextuais referentes à obra, podendo ser o contexto histórico, a biografia do autor, as teorias existentes na época em que a obra foi escrita etc. Esses elementos irão nortear a leitura que o estudante fará sobre a obra (A sequência..., 2020).

Já na etapa de leitura ocorre o contato com a obra literária apresentada pelo professor, tendo como central a leitura em si (A sequência..., 2020). Cosson (2011) acrescenta que essa etapa não consiste em fiscalizar se o estudante leu ou não a obra literária. Ela precisa de acompanhamento do docente para direcionar, ter uma intencionalidade e não confundir com o policiamento. O papel do professor neste momento é: “acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas ao ritmo da leitura” (Cosson, 2011, p. 62).

A interpretação é a última etapa que compõe a sequência didática básica. Ela é vista por Cosson (2011)

parte do entretenimento dos enunciados que constituem as inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (Cosson, 2011, p. 64).

O autor chama a atenção para esta parte como uma das partes mais complexas, pois envolve a compreensão do estudante e outros fatores. Ele propõe pensar esse momento dividindo-o em duas etapas: uma interior e outra exterior. O primeiro remete ao acompanhamento da decifração e análise minuciosa de cada capítulo, com apreensão da perspectiva geral após o término da leitura. Enquanto na exterior ocorre a concretização, ou seja, a interpretação da obra propriamente dita. É entendido como: “o ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2011, p. 65). É aqui que ocorre o letramento literário dentro da sala de aula, que se diferencia claramente de outras leituras (Cosson, 2011, p. 65).

Ainda sobre a interpretação, Cosson (2011) afirma que há a necessidade do compartilhamento e ampliação de sentidos construídos pelos estudantes individualmente, pois é através da socialização que os leitores se tornam conscientes de que são pertencentes a uma coletividade, que fortalece e expande as perspectivas da leitura. O autor reforça a importância

da externalização através das atividades de interpretação, ou seja, atividades que demonstrem a compreensão dos estudantes diante do texto literário trabalhado em sala de aula (Cosson, 2011, p. 66). Acerca das atividades da interpretação, Cosson explica que varia de acordo com o texto literário trabalhado, a faixa etária e a série escolar. Logo, não há limitação para as atividades da interpretação, desde que sejam devidamente registradas (Cosson, 2011, p. 66).

Por fim, a interpretação precisa instigar o estudante a refletir sobre o texto literário e externá-la explicitamente a fim de que promova o diálogo entre os leitores e a comunidade escolar (Cosson, 2011, p. 68).

O paradigma da formação do leitor destina-se a desenvolver o hábito da leitura, a fruição da obra, além de desenvolver o senso crítico do indivíduo (Cosson, 2024). Nesse sentido, a literatura é entendida em sentido amplo: obras impressas que apresentam diversidade de gêneros, podendo ser ficção ou não-ficção, poesia, quadrinhos entre outros, destinados a faixas etárias distintas (Cosson, 2024). A metodologia é a presença constante da leitura do texto literário, num compromisso contínuo de formação do hábito da leitura. Nesse paradigma, o professor tem dois papéis: o leitor-modelo, que demonstra a sua paixão por literatura por meio de recomendações de leituras a partir de sua vasta bagagem, de dinâmicas em sala de aula como leitura performática, além de compartilhamento de leituras com os estudantes; e o papel de mediador, preparando a motivação da leitura entre outras atividades. Por sua vez, o estudante possui o papel de realizar as leituras dos textos literários, tendo autonomia para a escolha dos textos, nutrindo o gosto pela leitura por meio de atividades interativas (Cosson, 2024). A escola possui o papel social de proporcionar o acesso à literatura aos estudantes, que não pode ser reduzido a atividades pedagógicas, além de assegurar esse tempo de leitura com uma biblioteca e recursos propícios para tal atividade.

Como já mencionado, outro paradigma utilizado nesta pesquisa para nortear a sequência didática foi o sócio-identitário. A literatura nesse paradigma é compreendida como a produção cultural das relações sociais que permite a expressão de identidades (Cosson, 2024, p. 99). Ela evidencia as contradições presentes nas relações de poder e elucida os conflitos políticos, resultando em controle, silenciamento e exclusão daqueles que não seguem o padrão social imposto pela cultura dominante. Assim, o paradigma sócio-identitário reivindica a pluralidade social e cultural no cânone, bem como a inclusão de outros segmentos minoritários (Cosson, 2024).

Nesse paradigma, o objetivo é utilizar a literatura como forma de “desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade” (Cosson, 2024, p. 105). Nesse sentido, a literatura possui uma função social

significativa, associando a formação do leitor à sua formação como cidadão, além de pressupor o engajamento efetivo pela valorização dos autores e obras que representem o protagonismo de indivíduos marginalizados (Cosson, 2024). A metodologia utilizada é a análise crítica dos textos literários, que tem como foco os textos literários propriamente ditos, procurando evidenciar os atritos sociais e as identidades de grupos minoritários. Concomitantemente, essas representações denunciam as violências, estereótipos e preconceitos, permitindo o reconhecimento da existência de identidades diversas no aspecto cultural e social, e promovendo o respeito e a empatia (Cosson, 2024). Nesse paradigma, o papel do professor consiste em conduzir e mediar o debate acerca das obras em sala de aula. Há a necessidade de um compromisso ético e político por parte do docente no sentido de buscar uma sociedade mais justa e igualitária, que deve ocorrer através de sua prática de conscientização sem doutrinação, humanizando a literatura sem excluir o aspecto estético (Cosson, 2024). Por outro lado, o papel do estudante é manter-se ativo e colaborativo, enquanto cidadão em processo de formação (Cosson, 2024). Vale ressaltar que, por um lado, pode haver resistência por parte do estudante ou da família em função de crenças religiosas, morais, políticas ou outra; por outro lado, o papel do aluno nesse paradigma não funciona se houver imposição por parte do professor ou da instituição de ensino. (Cosson, 2024). O papel da escola nesse paradigma é compreendido como:

um espaço de formação do cidadão democrático, especialmente no que tange ao respeito aos direitos das minorias, ao reconhecimento do outro, à equidade e à justiça social, com a literatura assumindo a plena e conscientemente uma posição política em favor da diversidade e inclusão social (Cosson, 2024, p. 113).

Tendo esses paradigmas como pano de fundo, como já mencionado, a sequência didática aqui proposta aborda a literatura indígena escrita por mulheres visando oportunizar uma experiência de decolonização curricular em sala de aula, como assegura a Lei nº 11.645/2008, oferecendo aos estudantes uma visão de mundo mais plural e democrática (Redação, 2022). As duas autoras selecionadas para este trabalho são: Leanne Betasamosake Simpson, indígena canadense pertencente ao povo Mishi Saagiin Nishnaabeg; e Márcia Wayna Kambeba, indígena brasileira pertence ao povo/etnia Omágua/Kambeba. Os poemas selecionados foram, respectivamente, “Leaks” e “Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)”.

A canadense Leanne Betasamosake Simpson é escritora renomada, bem como intelectual, militante, poeta, escritora e artista multimídia, além de ser pesquisadora independente. Assim, por meio de sua prática profissional, acadêmica e militante, a autora socializa os conhecimentos e saberes Nishnaabeg. Seu trabalho artístico e literário consolida e

evidencia a relação entre o ativismo político, narração de histórias, resistência e composição musical (Mundim, 2022).

Na obra *Dancing on our turtle's back: stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence, and a new emergence*, Simpson (2011) destaca que os seus ancestrais sobrevivem, permanecem vivos e resistem através da oralidade, contando histórias e preservando o legado deixado pela cultura. Assim, assegura para as próximas gerações de seu povo que esse legado não seja apagado. Desse modo, Simpson adere ao uso do *storytelling* como ferramenta para propagar a de(s)colonização bem como propicia a transformação diante das consequências sofridas pela colonização.

Em entrevista concedida a Julie Dorrico intitulada “A literatura e o ativismo indígena”, Márcia Kambeba afirma que nasceu em meio ao povo Tikuna e é pertencente ao povo Omágua/Kambeba, comunidade localizada no Alto do Solimões, Pará. Kambeba é escritora, ativista, poeta, compositora, fotógrafa. Também é mestra em Geografia e doutora em Literatura pela Universidade Federal do Amazonas. Acerca da literatura, Kambeba afirma: “A arte que os povos fazem na cidade nas várias linguagens é um ativismo. Aplausos são bons, mas, a visibilidade tem que ser da causa, da luta e poucos na cidade entenderão a nossa luta por esse olhar” (Dorrico, 2020).

A escolha dessas autoras para inclusão na sequência didática foi pensada em função da discussão sobre a decolonização curricular na perspectiva da literatura indígena escrita por mulheres, pois ambas apresentam seus saberes sob uma perspectiva humanizadora e resgatam esses saberes apagados silenciado dos seus povos ao longo dos séculos. Oferecer textos sob uma perspectiva feminista está alinhado com a proposta decolonial deste trabalho, visto que:

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno (Curiel, 2020, p. 150).

Além disso, a intenção é democratizar o protagonismo que a literatura proporciona às mulheres indígenas, para que tenham notoriedade, e reconhecer o potencial dessas narrativas de resistência. Oportuniza-se, ainda, a apresentação de outro imaginário, que corrompe com os estereótipos na contemporaneidade.

A escolha dos poemas, “Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)”, de Kambeba, e “Leaks”, de Simpson, foi pensada a fim de estabelecer um diálogo entre a vivência de mulheres indígenas, que, apesar de viverem em países diferentes possuem pontos em comum: ser indígena na cidade, apresentando a resistência e o resgate de sua ancestralidade, na condição de protagonistas de suas próprias narrativas. Ao abordar esse conteúdo em sala de aula, os

estudantes terão uma visão de mundo mais humanizada, empática, um olhar diferente sobre o outro, assim podendo desconstruir os estereótipos recorrentes sobre os povos indígenas.

A sequência didática (Apêndice B) apresenta o seguinte objetivo geral aplicável a todas as aulas: compreender o processo identitário e a ancestralidade dos povos indígenas. O público-alvo das quatro aulas será estudantes do primeiro ano do ensino médio. A primeira parte do planejamento da sequência consiste na “Motivação”, que será apresentada em uma aula com duração de 50 minutos. O conteúdo trabalhado é o tema da ancestralidade e essa aula tem como objetivos específicos despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes sobre suas origens; reconhecer os saberes dos povos originários e a sua identidade na modernidade; resgatar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto e encorajar os estudantes a refletirem sobre os estereótipos enraizados na sociedade sobre eles. A sala seria organizada em formato U na maior parte da aula e, posteriormente, os estudantes seriam divididos em grupos de cinco. O papel da professora nessa etapa é verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da ancestralidade e do processo identitário, bem como estimular a curiosidade deles. Em seguida, ela pergunta aos estudantes o entendimento deles sobre os indígenas na cidade para então apresentar dois vídeos: o primeiro contém o relato de uma mulher indígena sobre o processo de descoberta de sua ancestralidade e como ocorreu seu reconhecimento identitário; o segundo é o discurso Txai Suruí na COP 26 realizado em 2021. A docente pergunta aos estudantes se conhecem algum hábito cotidiano deles de origem indígena e intermedia a relação dos conhecimentos prévios deles com as discussões levantadas do vídeo.

Posteriormente, a docente faz perguntas reflexivas sobre os estereótipos levantados nos vídeos: “Por que demoramos para reconhecer a nossa ancestralidade?”, “O que vocês fariam nessa situação?”, “Já tiveram vergonha de sua ancestralidade?”, “Vocês sabem o que é ancestralidade?”. As perguntas são anotadas no quadro para que os estudantes visualizem para a realização da atividade seguinte, que consiste na organização em grupos de cinco estudantes para discutirem os questionamentos levantados a partir dos vídeos, bem como para tentarem identificar elementos de sua própria ancestralidade. Na sequência, um representante de cada grupo socializa as reflexões do grupo com a classe para que haja um debate. Por fim, a professora explica o dever de casa que consiste em assistir o documentário “Falas da Terra” e responder um roteiro com as seguintes perguntas: “Qual é a imagem que você tem do indígena?”, “Depois de assistir o vídeo, isso mudou? Por quê?”, “Quais são as duas descobertas do Brasil que são retratadas no vídeo? “Por que são duas descobertas do Brasil?”. Ela complementa ainda que as perguntas precisam ser respondidas até a próxima aula para serem compartilhadas em um debate.

A segunda aula, etapa de “Introdução”, tem duração de uma aula de 50 minutos e a sala deve ser organizada no formato de U. Esta aula tem os seguintes objetivos: identificar os estereótipos acerca dos indígenas e descrever os estereótipos e como combatê-los. A professora introduz a aula recapitulando brevemente o conteúdo anterior para poder debater com os estudantes as respostas do dever de casa. Os estudantes apontam seus desafios durante a realização do dever de casa.

A terceira aula intitulada “Leitura” tem duração de 50 minutos. O conteúdo da aula tem foco na vida e obra das autoras. Os objetivos da aula são: identificar as características da literatura indígena; diferenciar literatura indianista e literatura indígena e conhecer a vida das autoras cujas obras serão analisadas na aula seguinte. A organização da sala é no formato U.

A professora recapitula brevemente o tema e as discussões da aula anterior buscando articular o que foi aprendido com o tema desta aula. Inicialmente, faz a seguinte pergunta para despertar a curiosidade dos estudantes (anota no quadro): “O que é literatura?”. Dando sequência às reflexões que surgirem a partir das respostas dos estudantes, em seguida, ela faz outra pergunta oralmente aos estudantes: “Os indígenas produzem literatura?”. Após as respostas dos estudantes, ela introduz explicações sobre as características da literatura indígena e a literatura indianista e as diferenças entre elas.

Após essa explanação teórica, a professora distribui para os estudantes trechos da obra *O Guarani*, de José de Alencar, que evidenciem características da literatura indianista, em que a imagem do indígena é estereotipada, por exemplo:

Quando o índio satisfez o prazer de contemplar o seu cativo quebrou na mata dois galhos secos de biribá, e rogando rapidamente um contra o outro, tirou fogo pelo atrito e tratou de preparar a sua caça para jantar (Alencar, 1996, p. 17).

[...] e outra moça [...] Os olhos grandes e negros, o rosto moreno e rosado, cabelos pretos, lábios desdenhosos, sorriso provocador, davam a este rosto um poder de sedução irresistível (Alencar, 1996, p. 19).

Tua mãe não diz que um índio é um animal como um cavalo ou um cão? (Alencar, 1996, p. 25).

A professora também distribui cópias do poema “Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)”, de Márcia Kambeba. Em seguida, a docente orienta a leitura compartilhada dos textos e pede aos estudantes que busquem identificar nos textos características que possam enquadrá-los como literatura indianista ou indígena. Ela anota as ideias dos estudantes sobre os poemas no quadro. Logo após, a professora retoma as características dessas literaturas fazendo a comparação das observações dos estudantes com a teoria.

A seguir, a professora apresenta fotografias das autoras Márcia Wayna Kambeba e Leanne Betasamosake Simpson. Pergunta se os estudantes as conhecem. Por fim, propõe e

explica o dever de casa, que consiste em pesquisar a biografia das autoras dos poemas que serão estudados na próxima aula.

A quarta e última aula intitulada “Interpretação” consiste em duas aulas com duração de 50 minutos. A organização da sala será inicialmente no formato U, e depois os alunos se organizarão em grupos para as atividades subsequentes. O conteúdo das duas aulas é a interpretação dos poemas “Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)”, de Kambeba, e “Leaks”, de Simpson. Os objetivos desta aula são: recapitular os temas debatidos nas aulas anteriores; resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre ser indígena na cidade; analisar os poemas das autoras indígenas e discutir sobre os temas dos poemas.

Na primeira aula, a professora recapitula brevemente o tema da aula anterior e introduz o tema da aula: indígenas na cidade. Em seguida, explora os saberes prévios dos estudantes sobre o assunto da aula. A docente apresenta a música “Xondaro Ka'aguy Reguá” do *rapper* indígena Owerá e, em seguida, explica aos estudantes a primeira atividade em grupos de quatro alunos, que tem como finalidade refletir e socializar as impressões sobre a música à luz de tudo o que foi discutido até esse momento nas aulas.

A próxima atividade consiste na leitura e análise dos poemas “Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)” e “Leaks” tendo como mote o tema “indígenas na cidade”. A professora discute juntamente com os estudantes acerca dos assuntos presentes nos dois poemas em questão, anotando no quadro os pontos-chave das falas dos estudantes.

A professora retoma brevemente esses pontos-chave acerca dos poemas e faz um resumo em retrospecto de todos os assuntos trabalhados ao longo da sequência didática. Como avaliação final, ela propõe a elaboração de um *podcast*. Para tanto, a docente explica o que é um *podcast* e mostra um exemplo. Ela orienta os estudantes em relação aos detalhes de elaboração do *podcast*, que deve ser feito por grupos de seis estudantes. Por fim, explica os critérios da avaliação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, concluímos que é possível utilizar a literatura indígena escrita por mulheres como proposta de decolonização curricular, uma vez que essa produção proporciona, em particular, que os estudantes desenvolvam um novo ponto de vista sobre os povos indígenas a partir do que é retratado nos poemas escritos pelas autoras Leanne Betasamosake Simpson e Márcia Wayna Kambeba. Os poemas “Leaks” e “Ay Kakyri Tama” (Eu moro na cidade) apresentam perspectivas decolonizadoras, pois promovem um novo olhar sobre a representação dos indígenas, conferindo visibilidade a sua resistência e luta contra o apagamento sofrido ao longo dos séculos. Ao colocar esses povos como protagonistas de suas próprias narrativas, sua visão de mundo é apresentada sem o viés eurocêntrico oriundo dos países do Norte Global.

A utilização da literatura indígena escrita por mulheres em sala de aula proporciona um olhar mais crítico e respeitoso para com o outro. O tema “indígenas na cidade” presente nos poemas de Simpson e Kambeba contribui para que os/as estudantes compreendam a complexidade e a pluralidade desses povos minorizados, desconstruindo a visão hegemônica e questionando os estereótipos enraizados associados a eles.

Por meio da decolonização curricular, é possível resgatar os saberes de povos subalternizados que foram historicamente excluídos e incluí-los na realidade da sala de aula, contrapondo-se diretamente à lógica colonial, que visa a destruição desses saberes e desumanização desses povos (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2018, p. 12). Essa postura não pode ficar restrita à teoria, necessita ser entendida como prática social presente nos diferentes contextos sociais.

Embora a Lei nº 11.645/2008 tenha favorecido a criação de políticas públicas educacionais nesse sentido, ainda há inúmeras dificuldades para implementá-las, tais como a ainda predominância de um currículo de caráter eurocêntrico; resistência, dificuldade pedagógica, falta de qualificação e falta de consciência de sua importância por parte dos docentes; além da falta de discussão da temática em cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, a proposta de utilizar literatura indígena escrita por mulheres pretende subsidiar o trabalho de outros professores demonstrando como é possível propiciar um olhar humanizado nas aulas e desconstruir os estereótipos acerca dos povos originários. Por meio dessa literatura, os estudantes lidam com o diferente, superam os preconceitos enraizados sobre eles e recebem uma formação multicultural (Thiél, 2013).

No percurso desta pesquisa, pode-se apontar como dificuldades encontradas a ausência de estudos que tratassem da literatura indígena escrita por mulheres em sala de aula e acerca da decolonização curricular. As buscas por trabalhos relacionados a essas temáticas no Portal de Periódicos da Capes, no Scielo e no Google Acadêmico ofereceram resultados limitados, fazendo com que fosse necessário explorar outros recursos. Ademais, ressaltou-se a dificuldade de localizar os normativos do CNE sobre a temática no portal do Ministério da Educação, em função de mudanças recentes no portal, pois não há uma área dedicada ao tema em destaque.

O levantamento bibliográfico e as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho também têm o intuito de colaborar para fortalecer e ampliar os estudos na área, além de inspirar novas pesquisas. Por sua vez, a sequência didática presente aqui se configura como uma tentativa de promover a decolonização curricular e se somar aos esforços de projetos já existentes visando minimizar a ausência de materiais pedagógicos. Acredita-se que a proposta poderá inspirar outros professores a elaborarem suas aulas em torno da literatura indígena, em que pese a dificuldade de encontrar materiais que os auxiliem a aplicar o que prevê a legislação.

Como sugere a literatura (Alana; FNEEI; ISA, 2024), percebe-se a necessidade de promover mais cursos de formação continuada para que os docentes da educação básica aprofundem e diversifiquem seus conhecimentos sobre o tema. Por fim, também seria útil realizar campanhas amplas voltadas para promover a compreensão da sociedade sobre a importância da Lei nº 11.645/2008 e sua aplicabilidade efetiva nos currículos escolares.

No decorrer da pesquisa, foi possível constatar a importância de trabalhar a literatura indígena escrita por mulheres na perspectiva da decolonização curricular, pois ao passo que confere visibilidade ao protagonismo dos povos indígenas, estimula o contato dos estudantes com o outro com empatia e respeito. Ficou evidente a necessidade de se desenvolver mais estudos que aprofundem as reflexões sobre as vantagens de se trabalhar com a literatura indígena nas salas de aula, sobre a inclusão da cultura desses povos nos livros didáticos e a difusão de obras de autoria indígena no ambiente escolar, para atender o que prevê a lei.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1843 . Acesso em: out. 2025.
- ALANA; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - FNEEI; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Lei nº 11.645/08**: Ensino de história e cultura indígena. São Paulo, 12 de dezembro de 2024. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/NOTATECNICA_lei11645.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.
- ALMEIDA, Clara. Literatura indígena: origens, desenvolvimento e importância. **MultiRio**, 03 jul. 2019. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/15026-literatura-indigena-brasileira-origens,-desenvolvimento-e-importancia>. Acesso em: set. 2024.
- A SEQUÊNCIA básica. Publicado no YouTube pelo canal Nead Unicentro do curso EaD de Letras-Português da Universidade Estadual Centro-Oeste do Paraná ministrado pela professora Maristela Scremin Valério na disciplina de Literatura e Ensino. Guarapuava: Unicentro, 14 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eYvKty1tdrI>. Acesso em: jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: set. 2024.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- BRITTO, Tarsilla Couto de; SOUSA FILHO, Sinval Martins de Sousa; CÂNDIDO, Gláucia Vieira de. O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l], n. 53, p.177-197, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018537>. Acesso em: nov. 2024.
- CORRÊA, Adriana de Oliveira Alves. O papel do professor como mediador da literatura indígena em sala de aula. **Linguagens & Cidadania**, [S. l], v. 21, n. 1, 2020. DOI: 10.5902/1516849238105. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/38105>. Acesso em: nov. 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Parecer n.14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei no 11.645/2008. Brasília: CNE/MEC, 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2024.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DENZIN, Norman, LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DESCOBRI minha família ser indígena com o assassinato de um parente na TV. 2024. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo ter.a.pia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I69c61maKn0>. Acesso em: jan. 2025.

DORRICO, Julie. DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. Da literatura indianista à literatura indígena: imagem, o lugar e o protagonismo indígena em termos de construção da identidade brasileira. **Rapsódia**, [S. l.], v. 1, n. 15, p. 84-119, jan. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/193040>. Acesso em: nov. 2024.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. Uma literatura militante: sobre a correlação entre movimento indígena e literatura indígena contemporânea. **Aletria - Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 28, p. 163-181, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18818>. Acesso em: set. 2024.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. Subalternidade, marginalização e politização: A literatura indígena brasileira como crítica da modernidade. **Revista Labirinto**, [S. l.] n. 1, v. 32, p. 349-371, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/5328>. Acesso em: out. 2024.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. Literatura indígena entre tradição ancestral e crítica do presente: sobre a voz-práxis indígena em termos estético-literários. **Scripta**, [S. l.], v. 24, n. 50, p. 205-256, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/23803>. Acesso em: nov. 2024.

DORRICO, Julie. A poética do eu-nós: uma conversa com Julie Dorrigo. [Entrevista cedida a] Cecília Rodrigues. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 69, e6914, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/51156>. Acesso em: nov. 2024.

DORRICO, Julie. A literatura e o ativismo indígena: entrevista com Márcia Kambeba. **Acrobata: literaturas, artes visuais e outros desequilíbrios**. 13 de abril de 2020. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrigo/entrevista/a-literatura-e-o-ativismo-indigena-entrevista-com-marcia-kambeba/>. Acesso em: jul. 2025.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], n. 1, v. 21, p. 31, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: nov. 2024.

FALAS da Terra - Documentário Completo (HD). 1 vídeo (43 min). Publicado pelo Rubens Rocha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y>. Acesso em: out. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa científica: um guia para iniciantes**. São Paulo: Penso, 2013.

HOSHINO, Camilla. Descolonização: por que estudamos um lado só da história. **Portal Lunetas**, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/descolonzacao/>. Acesso em: set. 2024.

INDÍGENAS. Temas indígenas e a formação continuada de professores. [Locução de]: Vitor Amaral, Gláucio Santos. [S.l.]: UFO Cast, jul. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0VWIEjpuEbn40UpoEiqze>. Acesso em: 25 nov. 2024.

KAMBEBA, Márcia Wanya. **Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)**: Poemas. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

[LET]. A sequência básica. [S.l.: s.n.]. 2020. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal Nead Unicentro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eYvKty1tdrI>. Acesso em: abr. 2025.

QUEIROZ, Mylena. **Literatura & Decolonialidade**. [Entrevista concedida a] Ivandro e João Matias. Podcast Lavadeiras do São Francisco, 20 out. 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/75xENIL7WOkY7TL2lsg0V?si=a72e0f05ef3e4bde>. Acesso em: nov. 2024.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9387/pdf>. Acesso em: set. 2024.

MATOS, Dalva Ramos de Resende; LÓPEZ-SÁNDEZ, María. Nuances dos paradigmas do ensino da literatura em escolas federais brasileiras. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, [S. l.], v. 35, n. 00, e024008, 2024. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v35i00.10460>. Acesso em: mar. 2025.

MUNDIM, Isabella Santos. **Leanne Betasamosake Simpson: Vida e obra**. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1WKdFxiQwfqedUu1pSzcGoE6o5UTaI9vh/edit?usp=sharing&oid=117470719827415510505&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: out. 2025.

REDAÇÃO. Descolonização do currículo: por uma escola de mundos plurais. **Portal Lunetas**, 20 set. 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/descolonzacao-do-curriculo/>. Acesso em: set. 2024.

REDAÇÃO. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do COGEIME**, [S. l.] v. 25, n. 49, p. 11-23, jul./dez. 2016.

RODRIGUES, Paula. Descolonizando o saber. **Ecoa UOL**, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/educacao-descolonizacao-do-ensino/>. Acesso em: set. 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda**: educação e descolonização. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SAMPAIO, Leila Silva; SILVA, Rosana Rodrigues da. Literatura indígena na escola: a favor da prática de ensino. **Revista Água Viva**, [S. l.], v. 4, n. 2, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/23842>. Acesso em: set. 2024.

SANTOS, Rosana Cristina Zanelatto; OLIVEIRA, Letícia Cíntia Paulo de. O conceito de literatura a partir da escrita e das falas de escritores indígenas. **FronteiraZ - Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], v. 27, p.168–183, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-4373.2021i27p168-183>. Acesso em: out. 2024.

SIMPSON, Leanne Betasamosake. **Dancing on our turtle's back**: stories of Nishnaabeg recreation, resurgence, and a new emergence. Winnipeg: ARP Books, 2011.

SIMPSON, Leanne Betasamosake. **Islands of decolonial love**. Canada: ARP Books. 2016.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 4, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38161>. Acesso em: set. 2024.

TXAI Suruí – Discurso na COP26. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo Parlaíndio - Parlamento Indígena do Brasil. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=qoOSJ8nwE1Q>. Acesso em: out. 2025.

OWERÁ - “Xondaro Ka'aguy Reguá” (Official Video). 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado por Owerá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cT7ZXxAMetY>. Acesso em: out. 2025.

ANEXO A - Poema “Ay Kakyri Tama”, de Márcia Wayna Kambeba

AY KAKUYRI TAMA

(*Eu Moro na Cidade*)

*Ay kakuyri tama.
Ynua tama verano y tana rytama.
Ruaia manuta tana cultura ymimiua,
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual.*

Tradução:

Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia,
Não apagamos nossa cultura ancestral,
Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual.

Nasci na *Uka* sagrada,
Na mata por tempos vivi,
Na terra dos povos indígenas,
Sou *Wayna*, filha da mãe *Aracy*.

Minha casa era feita de palha,
Simples, na aldeia cresci
Na lembrança que trago agora,
De um lugar que eu nunca esqueci.

Meu canto era bem diferente,
Cantava na língua *Tupi*,
Hoje, meu canto guerreiro,
Se une aos Kambeba, aos Tembê, aos Guarani.

Hoje, no mundo em que vivo,
Minha selva, em pedra se tornou,
Não tenho a calma de outrora,
Minha rotina também já mudou.

Em convívio com a sociedade,
Minha cara de “*índia*” não se transformou,
Posso ser quem tu és,
Sem perder a essência que sou,

Mantenho meu ser indígena,
Na minha Identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade.

Fonte: Kambeba (2013).

ANEXO B - Poema “Leaks”, de Leanne Betasamosake Simpson

dirt road
open windows

beautiful one, too perfect for this world

the immediacy of mosquitos
humidity choking breath

my beautiful singing bird

five year old gitchidaakwe
crying silent, petrified tears in the backseat
until the dam finally bursts

*you are the breath over the ice on the lake. you are the one the grandmothers sing
too through the rapids. you are the saved seeds of allies. you are the space between
embraces*

she's always going to remember this

you are rebellion, resistance, re-imagination

her body will remember

you are dug up roads, 27 day standoffs, the foil of industry prospectors

she can't speak about it for a year, which is 1/6 of her life

*for every one of your questions there is a story hidden in the skin of the forest. use
them as flint, fodder, love songs, medicine. you are from a place of unflinching
power, the holder of our stories, the one who speaks up*

the chance for spoken up words drowned in ambush

you are not a vessel for white settler shame,

even if I am the housing that failed you.

APÊNDICE A - Tradução livre do poema “Leaks”

estrada de terra
janelas abertas

muito linda, perfeita demais para este mundo

O imediatismo dos mosquitos
umidade abafando a respiração

meu lindo pássaro cantante

a *gitchidaakwe* de cinco anos
chora em silêncio, com lágrimas petrificadas no banco de trás
até que a deusa finalmente interfere

*você é o sopro sobre o gelo do lago. você é a única avó que canta até as corredeiras.
você é a semente salva dos aliados. você é o espaço entre os abraços*

ela sempre vai se lembrar disto

você é a rebelião, resistência e reimaginação

seu corpo se lembrará

você está desenterrando as estradas, impasses de 27 dias, a folha de garimpeiros da indústria

ela não pode falar sobre isso por um ano, que é $\frac{1}{3}$ de sua vida

para cada uma de suas perguntas há uma história escondida na pele da floresta. use-as como pedra, forragem, músicas de amor, remédio, você é de um lugar de poder inabalável, detentora de nossas histórias, aquela que manifesta

a chance de palavras faladas afogadas em emboscadas

você não é uma embarcação de vergonha de pessoas brancas,

mesmo que eu seja o abrigo que falhou com você.

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE B - Sequência Didática

Objetivo geral: Compreender o processo identitário e a ancestralidade dos povos originários por meio da literatura indígena de autoria feminina

Aula 1 - Motivação

Público-alvo: 1º ano do Ensino Médio	Etapa: Motivação	Número de aulas: 1
Objetivo geral: Compreender o processo identitário e ancestralidade dos povos originários		

Conteúdo: Ancestralidade	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes sobre suas origens; • Reconhecer saberes dos povos originários e sua identidade na modernidade; • Resgatar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto; • Encorajar os estudantes a refletirem sobre os estereótipos enraizados na sociedade pela colonialidade. 	Duração: uma aula de 50 minutos	Organização espacial da sala: organizada em U e em seguida em grupos de cinco estudantes.
------------------------------------	---	--	--

DESENVOLVIMENTO

Momento	Metodologias/Estratégias	Tempo estimado
1ª	<ul style="list-style-type: none"> • Sondar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a ancestralidade (por meio de perguntas como “O 	10 minutos

	<p>que vocês entendem por ancestralidade?") e estimular a curiosidade deles acerca do tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perguntar aos estudantes o que eles entendem sobre ser indígena na cidade. 	
2ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar vídeos curtos contendo o relato de uma mulher indígena e o discurso de Txai Suruí na COP 26. ● Perguntar aos estudantes acerca de hábitos deles que poderiam ser reconhecidos como de origem indígena. ● Intermediar a relação entre o conhecimento prévio e os apresentados nos vídeos. ● Fazer perguntas sobre o vídeo para que os estudantes reflitam sobre os estereótipos da sociedade como: "Por que demoramos para reconhecer a nossa ancestralidade?", "O que vocês fariam nessa situação?", "Já tiveram vergonha de sua ancestralidade?" e anotar as perguntas no quadro para nortear os estudantes no debate para próxima etapa. 	15 minutos
3ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Atividade em grupos de 5 estudantes: explicar aos estudantes a atividade, que consiste em debater os assuntos presentes no vídeo a partir das perguntas e sistematizar as impressões do grupo. ● Em seguida, socializar as respostas compartilhando com os demais colegas. 	20 minutos
4ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Atividade para casa: explicar aos estudantes que deverão assistir em casa o documentário "Falas da Terra" e responder o roteiro de perguntas para a próxima aula. ● Distribuir aos estudantes o roteiro com perguntas gerais sobre o documentário: "Qual é a imagem que você tem do indígena?", "Depois de assistir o vídeo, isso mudou? Por quê?", "Quais são as duas descobertas do Brasil retratadas no vídeo? "Por que são duas descobertas do Brasil?" ● Esclarecer eventuais dúvidas sobre a atividade. 	5 minutos
RECURSOS NECESSÁRIOS		
Quadro, pincel, projetor, computador, caixa de som, tela e vídeos.		
AVALIAÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação contínua; 		

- Participação oral e debates entre os colegas;

REFERÊNCIAS

DESCOBRI minha família ser indígena com o assassinato de um parente na TV. 2024. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo ter.a.pia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I69c61maKn0>. Acesso em: 26 jan. 2025.

TXAI Suruí – Discurso na COP26. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo Parlaíndio - Parlamento Indígena do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qoOSJ8nwE1Q>. Acesso em: 30 out. 2025.

Aula 2 - Introdução

Público-alvo: 1º ano do Ensino Médio		Etapa: Introdução		Número de aulas: 1	
Conteúdo: Literatura indígena e vida das autoras		Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os estereótipos acerca dos indígenas; • Descrever os estereótipos e como combatê-los. 		Duração: uma aula de 50 minutos	
Organização espacial da sala: Organização em U intercalada com círculo.					
DESENVOLVIMENTO					
Momento	Metodologias/Estratégias				Tempo estimado
1ª	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar o conteúdo da aula anterior com breve discussão. 				10 minutos

2ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedir que os estudantes socializem as respostas do dever de casa com os colegas e promover reflexões acerca dos estereótipos em torno de pessoas indígenas reproduzidos pelo senso comum e o que pode ser feito para combatê-los. ● Pedir que apontem os eventuais desafios encontrados na tarefa. 	40 minutos
RECURSOS NECESSÁRIOS		
Quadro, pincel, projetor, computador.		
AVALIAÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação contínua; ● Participação oral e debates entre os colegas; 		
REFERÊNCIAS		
FALAS da Terra - Documentário Completo (HD). 1 vídeo (43 min). Publicado pelo Rubens Rocha. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y . Acesso em: 30 out. 2025.		

Aula 3 - Leitura

Público-alvo: 1º ano do Ensino Médio	Etapa: Leitura	Número de aulas: 1
---	-----------------------	---------------------------

Conteúdo: Vida e obra das autoras indígenas.	Objetivo(s): <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar as características da literatura indígena; ● Diferenciar literatura indianista e literatura indígena; ● Conhecer a vida e obra das autoras. 	Duração: uma aula de 50 minutos	Organização espacial da sala: Organização em U.
---	---	--	--

DESENVOLVIMENTO		
Etapas	Metodologias/Estratégias	Tempo estimado
1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Retomar o conteúdo da aula anterior com breve discussão. 	5 minutos
2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Despertar a curiosidade dos estudantes escrevendo no quadro a pergunta: “O que é literatura?” 	5 minutos
3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Perguntar oralmente aos estudantes: “Os indígenas produzem literatura?”; ● Em seguida, apresentar e explicar as características da literatura indianista e indígena, bem como a diferença entre as duas. 	10 minutos
4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Distribuir trechos impressos da obra <i>O guarani</i> e do poema indígena “Ay Kakyri Tama” (Eu moro na cidade); ● Leitura compartilhada dos textos; ● Pedir aos estudantes identificarem características e classificarem os poemas como exemplos de literatura indianista e literatura indígena; ● Anotar as ideias dos estudantes no quadro; ● Mostrar as características apresentadas pelos teóricos e depois comparar com as ideias dos estudantes. 	15 minutos
5 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar slides com fotografias das autoras Márcia Wayna Kambeba e Leanne Betasamosake Simpson; ● Perguntar aos estudantes se conhecem as autoras apresentadas. 	5 minutos

7 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Dever de casa: propor e explicar aos estudantes que pesquisem a biografia das autoras dos poemas para a próxima aula. 	5 minutos
RECURSOS NECESSÁRIOS		
Quadro, pincel, computador, projetor.		
AVALIAÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação contínua; • Participação oral dos estudantes. 		
REFERÊNCIAS		
<p>ALENCAR, José de. O guarani. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1843 . Acesso em: out. 2024.</p> <p>KAMBEBA, Márcia Wanya. Ay Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade): Poemas. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora. 2013.</p>		
Aula 4 - Interpretação		
Público-alvo: 1º ano do Ensino Médio	Etapa: Interpretação	Número de aulas: 2

<p>Conteúdo: Interpretação dos poemas “Ay Kakyri Tama” (Eu moro na cidade), de Márcia Wayna Kambeba, e “Leaks”, de Betasamosake Simpson.</p>	<p>Objetivo(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recapitular os temas debatidos nas aulas anteriores; ● Resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre ser indígena na cidade; ● Analisar os poemas das autoras indígenas; ● Discutir sobre os temas dos poemas. 	<p>Duração: duas aulas de 50 minutos.</p>	<p>Organização espacial da sala: Organização em U, quartetos, sextetos.</p>
---	---	--	--

Momento	Metodologias/Estratégias	Tempo estimado
1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Retomar o dever de casa feito pelos estudantes da aula anterior. ● Introduzir o tema da aula: indígenas na cidade. 	10 minutos
2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Resgatar os saberes dos estudantes sobre a temática da aula. ● Apresentar o vídeo da música “Xondaro Ka'aguy Reguá” do Owerá. ● Atividade em sala: pedir que os estudantes formem grupos de quatro a fim de registrarem e socializarem suas impressões sobre o vídeo, em diálogo com tudo o que já foi visto nas aulas até aqui. 	20 minutos
3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Ler e analisar os poemas “Ay Kakyri Tama” (Eu moro na cidade) e “Leaks” relacionando com o tema indígenas na cidade. ● Discutir os pontos de vista dos estudantes sobre os poemas. ● Anotar os pontos-chave dos poemas encontrados pelos estudantes. 	30 minutos
4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Retomar os temas explorados nos poemas na aula anterior. 	20 minutos
5 ^a	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação final: explicar que a atividade será a produção em grupo de um <i>podcast</i> acerca do tema das aulas envolvendo a ancestralidade e sobre o que é ser indígena na cidade. ● Apresentar um <i>podcast</i> como exemplo e oferecer orientações gerais sobre para realização da atividade. ● Explicar os critérios que serão considerados na avaliação final. 	20 minutos

RECURSOS NECESSÁRIOS
Quadro, projetor, computador, internet, caixa de som, pincéis de quadro branco.
AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none">● Avaliação contínua;● Avaliação final: elaboração de um <i>podcast</i> em grupo de seis pessoas.
REFERÊNCIAS
<p>OWERÁ - “Xondaro Ka'aguy Reguá” (Official Video). 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado por Owerá. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cT7ZXxAMetY. Acesso em: 30 out. 2025.</p> <p>KAMBEBA, Márcia Wanya. Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade): Poemas. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora. 2013.</p> <p>SIMPSON, Leanne Betasamosake. Islands of decolonial love. Canada: ARP Books. 2015.</p>