

ARETUSA PONTES NASCIMENTO
ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS COSTA

PARA ALÉM DO 19 DE ABRIL:
provocações didáticas ao ensino de
Literatura indígena



Editora
Uema

Aretusa Pontes Nascimento
Ana Patrícia Sá Martins Costa

PARA ALÉM DO 19 DE ABRIL:
provocações didáticas ao ensino de
Literatura indígena

EDUEMA
2026

© copyright 2026 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
MARANHÃO

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde
que citada a fonte.

Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de
Literatura indígena

Diagramação e capa: Aretusa Pontes Nascimento

Imagem de capa: Canva

Revisão: As autoras

Nascimento, Aretusa Pontes.

Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura
indígena / Aretusa Pontes Nascimento. - São Luís - MA, 2026.

73 f.

Produto Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Patrícia Sá Martins Costa.

ISBN: 978-85-8227-763-8

1. Ensino de Literatura indígena. 2. Propostas didáticas. 3. Educação
decolonial e antirracista. I. Título.

CDU: 821.134.3(81)

Elaborado por Luciana de Araújo - CRB 13/445



Cidade Universitária Paulo VI – C.P. 09

CEP: 65055-970 – São Luís/MA

www.uema.br - editora@uema.br

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Cesar Pires de Assis

Denise Maia Pereira

Fabíola Hesketh de Oliveira

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza

Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

EPÍGRAFE

Minh'alma é a Floresta

Aline Pachamama

Há uma floresta em mim,
E uma busca.
Há o som de um canto,
E um rio.
Há vontade de brisa,
E luz branda.
Há um perfume de vida, de verde e de fé.
Há ausência de crenças opressoras,
E por isso há liberdade.
Há o Presente.
Há possibilidade.
Há animais pequeninos e de mil cores,
Que se confundem nas pétalas e folhas.
Há um sorriso em cada ser vivo.
Nesta floresta,
Há inquietações e quietudes.
Há generosidade e humor.
E amor.
E você.
Há um para sempre em mim.



PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Pachamama**: a poesia é a alma de quem escreve. 1 ed. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2015.



Ouçá o poema no link a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=TPv6KehvHHQ>



PREFÁCIO

Início este prefácio dizendo à(ao) leitor(a) que quem o assina é uma PROFESSORA, que se (re)fez EDUCADORA em uma vivência de três décadas vivendo a educação cotidianamente, período em que minhas práticas e reflexões sobre elas, se (re)construíram com base nos muitos e importantes diálogos entre a Educação básica e a Universidade. E como Daniel Munduruku, em sua obra *Mundurukando 1: Sobre saberes e utopias*, eu também acredito que:

Educar é um ato heroico em qualquer cultura. Talvez seja pelo fato de que educar exija que a pessoa saia um pouco de si e vá ao encontro do outro; um outro desconhecido; um outro anônimo; um outro que me questiona; um outro que me confronta com meus próprios fantasmas, meus próprios medos, minha própria insegurança (Munduruku, 2020, p. 6).

Por estar diante desse desconhecido, dessa/desse outra/o que me questiona, como professora de Ensino Fundamental e Médio, sinto diariamente a necessidade de termos escolas nas quais suas práticas não endossem currículos excludentes e que suas ações de fato saiam do planejamento e se materializem em uma aprendizagem significativa.

Como professora em cursos de Licenciatura, entre eles Letras e Pedagogia, convivo com alunas e alunos que ao vivenciarem a prática da sala de aula sentem que as teorias que pensavam bastar, perdem o sentido quando se dissociam da prática. Da mesma forma, sentem dificuldades em atender às legislações educacionais, em particular as que exigem que contemplemos a diversidade étnica brasileira, como a Lei 11.645/2008, que determina que as escolas brasileiras devem visibilizar a ancestralidade indígena e africana e para isso

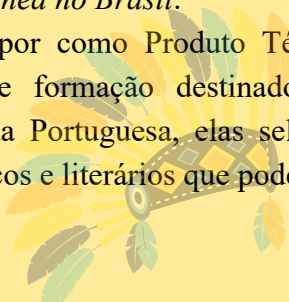
deve discutir sobre “[...] a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o [indígena] na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008, n.p.).

Nesse cenário, no qual escolas, professoras e professores, assim como alunas e alunos que estão diante da diferença e das muitas diversidades do povo brasileiro, nos exige o que Daniel Munduruku nos disse em uma escola pública de Imperatriz, em um encontro para falarmos de educação e literatura:

A gente tem que ser que nem o rio. O rio está em constante movimento. O rio para continuar branquinho, limpinho, límpido, lúcido, transparente, ele tem que estar em movimento. Quando um rio para, ele apodrece. E quando não tem vida, não tem peixe, não tem criança para brincar, não tem nada. Ele desiste. E quando o rio desiste de correr, do movimento, ele apodrece e desiste de viver. Então, se eu posso deixar uma mensagem para vocês, no dia de hoje, dia mágico, que não se repete nunca mais, é: sejam rios correntes, sejam fluidos, sejam movimentos, tá bom? Não deixem ninguém acomodar vocês, incomodem! (Daniel Munduruku, 2018, no Café Literário na Escola Municipal Manoel Procópio).

E foi justamente nesse movimento de se incomodar que Aretusa Pontes e Ana Patrícia Sá, em *Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura indígena*, apresentam caminhos para levar para as escolas essa literatura que é uma arte carregada de “[...] identidade, utopia, cumplicidade, esperança, resistência, transculturação, mito, história, diáspora e outras palavras andantes [...]”, como aponta Graça Graúna (2013, p.19) em *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*.

Assim, ao propor como Produto Técnico Tecnológico (PTT), um curso de formação destinado a professoras e professores de Língua Portuguesa, elas selecionam de forma criteriosa textos teóricos e literários que podem auxiliar

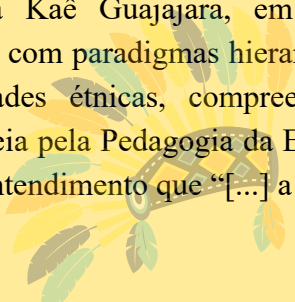


na construção de uma prática docente que vá ao encontro de uma formação crítica da/o docente, que por sua vez, poderá contribuir para uma educação que conheça, visibilize e valorize a ancestralidade indígena brasileira e atender ao que determina a Lei 11.645/2008.

Dessa forma, ao abordar a “interculturalidade” e a “decolonialidade”, o que se tem é uma obra voltada para a compreensão de que levar esses saberes para a sala de aula é atender a uma exigência legal, seguindo para a discussão de que é necessário um diálogo de saberes, por isso a interculturalidade é apresentada como norteadora de uma prática que se quer dialógica e não hierarquizante.

Em um movimento contracolonial, aquele que na perspectiva de Nêgo Bispo coloca em diálogo e confluências os saberes diversos, as autoras finalizam com a propositura de uma sequência didática para se trabalhar obras de literatura indígena em sala de aula, de forma a desenvolver e aprimorar as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular, olhando para as diversidades epistemológicas e as cosmologias indígenas, a partir de textos que demonstram que a cosmovisão desses povos podem ajudar a escola a pensar caminhos e alternativas para o respeito a todas as formas de vida, que fazem parte da grande teia da mãe terra.

Por isso, desejo que a/o leitor/a se deixe enredar também nessa teia tecida pelas autoras, e que levam consigo muitas outras mãos, entre elas das escritas indígenas, apresentando escritores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Márcia Kambeba, a cantora Kaê Guajajara, em uma perspectiva decolonial que rompe com paradigmas hierarquizantes sobre as artes e as diversidades étnicas, compreendendo que uma educação que se norteia pela Pedagogia da Esperança, é aquela em que se move no entendimento que “[...] a esperança precisa



da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (2021, p.15), como reflete Paulo Freire.

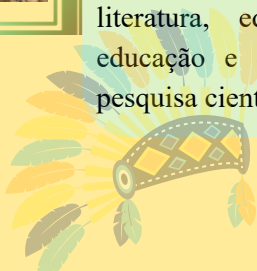
Pratiquemos! Experienciemos! Esperancemos!

Em um movimento ao encontro de uma educação significativa: Boa leitura! Que este e-book cumpra o seu objetivo e contribua para uma formação que viabilize o esperar por um mundo no qual as pessoas olhem nos espelhos das diversidades e aprendam com a beleza da diferença.

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima



Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2001) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2011). Participa do Grupo de Estudos Literários e Imagéticos, Atualmente é professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/UEMASUL e do Ensino Médio do Estado do Maranhão. Pesquisadora de educação e literatura indígena, tem experiência na área de Letras e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, educação, antropologia da educação e da saúde, metodologia da pesquisa científica.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eliane Potiguara.....	37
Figura 2 – Capa do livro O Pássaro Encantado.....	40
Figura 3 – Etapas metodológicas para a elaboração de folders.....	41
Figura 4 – Daniel Munduruku.....	44
Figura 5 – Capa do livro Sawé: o grito ancestral.....	47
Figura 6 - Márcia Kambeba.....	52
Figura 7 - Kaê Guajajara.....	53
Figura 8 - Capa do livro Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade.....	56
Figura 9 – Capa do livro Guerreiras da Ancestralidade.....	63
Figura 10 – Capa do livro Pelos caminhos das Literaturas Indígenas na Educação Básica.....	63
Figura 11 – Capa do livro Os olhos do jaguar.....	64
Figura 12 – Capa do livro A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas.....	64



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre a entrevista com o escritor Daniel Munduruku.....	22
Quadro 2 – Sobre a entrevista com a autora Vera Candau.....	25
Quadro 3 – Sobre o artigo de autoria própria.....	29
Quadro 4 – Informações para acesso ao vídeo com a escritora Márcia Kambeba.....	31
Quadro 5 – Descrição das etapas da sequência básica.....	36
Quadro 6 – Competências específicas e habilidades da BNCC.....	38
Quadro 7 – Competências e habilidades da BNCC relacionadas à proposta.....	45
Quadro 8 - Competências e habilidades.....	54
Quadro 9- Depoimento em vídeo da escritora Eliane Potiguara.....	60



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	16
MÓDULO 1- DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO: APORTES LEGAIS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS.....	19
MÓDULO 2- INTERCULTURALIDADE, PEDAGOGIA DECOLONIAL E CULTURAS INDÍGENAS: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
MÓDULO 3- A LITERATURA INDÍGENA: PROPOSTAS DIDÁTICAS.....	33
MÓDULO 4- MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	61
PARA SEGUIR ENSINANDO: REFLEXÕES ÀS(AOS) CURSISTAS.....	65
POSFÁCIO.....	67
REFERÊNCIAS.....	69



APRESENTAÇÃO

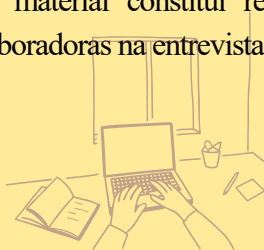
Olá, cursistas!

Bem-vindas(os) ao curso *Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura indígena*.

Este curso foi elaborado a partir da pesquisa intitulada *Ensino de Literatura indígena na Educação Básica: provocações decoloniais na formação de professores de Língua Portuguesa*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). A investigação foi delimitada ao contexto educacional de uma escola pública municipal de São José de Ribamar-MA, no qual analisamos a abordagem destinada às literaturas indígenas nos livros didáticos adotados, assim como examinamos os principais fatores que incidem na forma como os professores de Língua Portuguesa valoram essas produções.

Nos cursos de Mestrado Profissional, as(os) mestrandas(os) devem desenvolver a dissertação e um produto final, denominado Produto Técnico-Tecnológico (PTT), entendido como a materialização dos conhecimentos aplicados ao longo da formação e como resultado de um projeto que articula pesquisa e prática. Esse produto deve estar em conformidade com as tipologias previstas pela área de avaliação correspondente, a exemplo de cursos de formação profissional (CAPES, 2019).

Nesse sentido, elaboramos, como Produto Técnico-Tecnológico (PTT), um curso de formação destinado a professoras e professores de Língua Portuguesa, concebido como proposta pedagógica para o ensino de literatura indígena, o qual também será disponibilizado em plataforma on-line. O material constitui resposta às inquietações manifestadas pelas colaboradoras na entrevista semiestruturada



realizada na pesquisa, especialmente no que se refere à ausência de vozes literárias indígenas nos livros didáticos da coleção *Português Linguagens*, bem como à inexistência de outros materiais didáticos ou de ações formativas que abordem a literatura indígena na rede pública municipal de São José de Ribamar-MA.

Destacamos que o título do PTT explicita nossa compreensão de que o ensino de literatura indígena deve ocorrer ao longo de todo o ano letivo, e não se restringir ao dia 19 de abril ou a períodos próximos à data, uma vez que demandas vinculadas a avaliações internas e externas, à culminância de projetos e a outras exigências institucionais podem inviabilizar a leitura e a análise de textos de autoria indígena quando concentradas em um único mês.



ORIENTAÇÕES GERAIS

Os conteúdos estão organizados em quatro módulos (10 h cada), perfazendo uma carga horária total de 40 horas. O público-alvo corresponde a professores(as) de Língua Portuguesa e a futuros docentes. Ao final dos módulos 1, 2 e 3, haverá uma atividade avaliativa, além de sugestões de vídeos e textos. No módulo 4, serão disponibilizados apenas recursos didáticos. Após o acesso a todos os materiais e a realização das atividades, a plataforma emitirá o seu certificado.



Neste curso, o conteúdo abrange temas relacionados à literatura indígena, à perspectiva decolonial e à interculturalidade, além de contemplar a análise de referenciais legais relativos à valorização da diversidade étnico-racial na educação. O material também disponibiliza propostas didáticas e sugestões de livros, vídeos, podcasts, músicas e artigos.

Esperamos que este material favoreça reflexões críticas acerca da temática indígena, contribuindo para a formação docente por meio do aporte teórico sugerido e da ampliação do repertório cultural e epistemológico. Almejamos que os estudos aqui propostos reverberem em práticas pedagógicas decoloniais e comprometidas com a valorização da diversidade nas salas de aula.

Bons estudos!



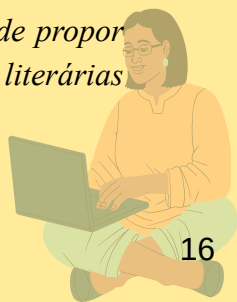
INTRODUÇÃO

As discussões e proposições apresentadas neste curso buscam construir possibilidades para o ensino de Literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa, a partir de concepções teóricas relevantes para a educação, contemplando estudiosos indígenas e não indígenas. Nesse sentido, disponibilizamos sequências didáticas fundamentadas em obras literárias de acesso livre para leitura ou download, além de materiais e recursos didático-pedagógicos voltados ao trabalho com essa literatura.

Entendemos que a oferta de um curso de formação docente pode proporcionar aos professores e professoras de Língua Portuguesa, oportunidades de discussão teórica e prática por meio de um material construído a partir dos estudos desenvolvidos no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

Reconhecemos a existência de uma lacuna no ensino das histórias, culturas e literaturas indígenas, mesmo diante das previsões legais, e essa ausência nos levou à elaboração deste curso de formação, a fim de favorecer a efetivação dessas práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, consideramos a urgência de um ensino intercultural e decolonial que contemple autores e autoras indígenas na educação.

Nesse contexto, delineamos como objetivo geral: *analisar as concepções de interculturalidade e decolonialidade nas práticas pedagógicas, a fim de propor sequências didáticas baseadas em obras literárias indígenas.*



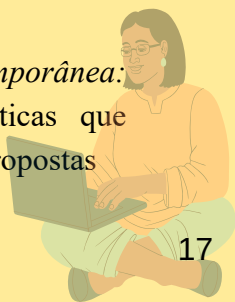
Quanto aos objetivos específicos:

- ♦ Discutir as legislações sobre diversidade étnico-cultural na educação e os fundamentos da colonialidade e da decolonialidade, relacionando-os à construção de práticas pedagógicas antirracistas;
- ♦ Reconhecer as concepções de interculturalidade e de pedagogia decolonial discutidas nos textos propostos, relacionando-as à formação docente comprometida com a educação antirracista;
- ♦ Desenvolver uma sequência didática, a partir de uma obra literária de autoria indígena, estruturando suas etapas e propondo estratégias metodológicas para o ensino de Literatura indígena.

O curso organiza-se em quatro módulos. No primeiro, *Diversidade étnico-racial na educação: aportes legais e perspectivas decoloniais*, analisamos os marcos legais que orientam a educação para as relações étnico-raciais, em diálogo com a perspectiva decolonial e evidenciando suas implicações para a valorização epistêmica e cultural dos povos indígenas no espaço escolar.

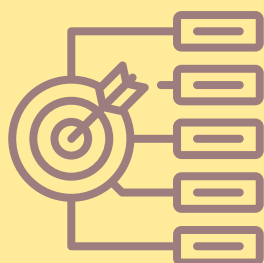
No segundo módulo, *Interculturalidade, pedagogia decolonial e culturas indígenas: fundamentos para a formação docente*, abordamos as concepções de interculturalidade e de pedagogia decolonial, relacionando-as ao ensino de Literatura indígena e à necessidade de sua efetiva inserção nos currículos, nos materiais didáticos e nos processos de formação continuada de professores e professoras.

No módulo 3, *A Literatura indígena contemporânea: propostas didáticas*, examinamos as características que constituem a Literatura indígena e apresentamos propostas



didáticas, explicitando seu desenvolvimento e as possibilidades de problematização e diálogo em sala de aula. Por fim, em *Materiais e recursos didáticos para a prática pedagógica*, reunimos indicações de textos, obras literárias e recursos audiovisuais, com o propósito de ampliar o repertório docente e fortalecer esse diálogo fundamental no campo educacional.

Desse modo, convidamos os cursistas a iniciarem os módulos, desejando que as leituras e propostas aqui organizadas contribuam de modo significativo para sua trajetória formativa.



MÓDULO 1- DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO: APORTES LEGAIS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Nos encontros de planejamento, especialmente nos meses que antecedem abril, é recorrente ouvirmos sobre a necessidade de abordarmos a temática indígena nas aulas de Língua Portuguesa, geralmente em função da proximidade do Dia dos Povos Indígenas. Entretanto, essa orientação se apresenta de forma bastante genérica, limitando-se à sugestão do uso de um vídeo ou de alguma atividade pontual. Dessa forma, o professor acaba se percebendo isolado na construção do conhecimento sobre uma temática tão relevante, que deveria ser pensada coletivamente.

Vale mencionar que o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos sistemas educacionais brasileiros, com o intuito de assegurar respaldo legal à promoção da diversidade étnica e cultural nas escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No inciso 2 consta que “os conteúdos(...) serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 1996), especialmente nas áreas de Arte, Literatura e História, o que não impede de ser estudado nos demais componentes curriculares.

Citamos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), as quais orientam os sistemas de ensino e as instituições de Educação Básica a promoverem apoio permanente aos docentes na elaboração de planos, projetos, bem como na definição de conteúdos e métodos de ensino voltados à

valorização e ao fortalecimento da educação das relações étnico-raciais.

Apesar da previsão legal quanto à valorização da diversidade étnico-racial nos documentos que orientam as políticas educacionais brasileiras, torna-se imprescindível a implementação de ações concretas e sistemáticas culturalmente comprometidas nos sistemas de ensino, capazes de assegurar sua efetivação nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nos processos de formação docente. A autora Cinthia Araújo (2013, p. 277) evidencia que, “[...] a educação e a escola têm servido como agentes da relação desigual entre culturas, contribuindo para a manutenção e difusão de determinados saberes em detrimento de outros”. Nesse sentido, a perspectiva decolonial na construção do currículo permite questionar a hierarquização historicamente instituída dos saberes, problematizar a hegemonia eurocêntrica e reconhecer epistemologias produzidas por grupos subalternizados.

Cabe mencionar as concepções de Maldonado-Torres (2022) acerca das colonialidades do poder e do saber. Para o autor, a colonialidade do poder refere-se à articulação entre as estruturas modernas de exploração e dominação, enquanto a colonialidade do saber está relacionada ao papel da epistemologia e dos processos de produção do conhecimento na manutenção e reprodução de regimes de pensamento coloniais. Essa abordagem teórica permite problematizar o currículo escolar e os processos de formação docente como espaços atravessados pela colonialidade do saber, na medida em que privilegiam epistemologias eurocentradas.

Um currículo orientado por pressupostos decoloniais contribui para o enfrentamento das desigualdades históricas

engendradas pelo racismo estrutural e pela colonialidade do saber, ao promover a pluralidade de conhecimentos, valorizar narrativas silenciadas e favorecer práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade na educação. Mignolo (2021) argumenta que o pensamento decolonial e a efetivação da opção decolonial no século XXI têm como ponto de partida uma ruptura epistêmica, concretizada por meio de práticas de desobediência epistêmica que questionam os modos hegemônicos de produção e validação do conhecimento. Essa proposição indica que a superação das colonialidades não se dá apenas pela inclusão de novos conteúdos, mas exige o questionamento crítico dos critérios que historicamente definiram quais saberes são considerados legítimos.

Ao tratarmos do ensino de histórias, culturas e literaturas indígenas, podemos refletir sobre as lacunas presentes na Educação Básica, tanto nos materiais didáticos, quanto nos planejamentos de aulas e de projetos, na formação continuada docente e no currículo. Daniel Munduruku ressalta que “há fatos a respeito dos indígenas que nunca foram ensinados de forma honesta e verídica(...). Não se pode pensar que a nossa história segue o mesmo percurso da ocidental” (Munduruku, 2017, p. 18). Logo, existem formas diversas de compreensão do tempo, da memória e da própria história para os povos indígenas, a partir da relação desses povos com a oralidade, a ancestralidade, o território, a espiritualidade e a coletividade. Dessa forma, a escola precisa assumir uma postura crítica frente às epistemologias dominantes, pela valorização de conhecimentos outros e pela construção de práticas pedagógicas que desafiem a naturalização de hierarquias do saber.

Professor(a), para continuar seus estudos,
apresentamos as seguintes sugestões:

Quadro 1- Informações sobre a entrevista com o escritor Daniel Munduruku

Vídeo:

“Dia dos Povos
Indígenas: Entrevista
com Daniel
Munduruku”

Disponível em:

[https://www.youtube.c
om/watch?
v=QqKGXoOQo9E](https://www.youtube.com/watch?v=QqKGXoOQo9E)



Clique no link acima ou
acesse pelo QR Code ao
lado.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

TEXTO 1: A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?

AUTOR: Edson Kayapó

TEXTO 2: América Latina e o giro decolonial

AUTORA: Luciana Ballestrin

Disponíveis em:

[https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-
DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV](https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV)

ATIVIDADE DO MÓDULO 1

A partir das leituras dos textos disponibilizados e da apreciação do vídeo sugerido, elabore um mapa mental no aplicativo Canva, abordando as leis que tratam da diversidade étnico-cultural na educação, as concepções de colonialidade do poder e do saber e a perspectiva decolonial, articulando esses elementos às implicações para uma prática pedagógica antirracista.



MÓDULO 2- INTERCULTURALIDADE, PEDAGOGIA DECOLONIAL E CULTURAS INDÍGENAS: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A interculturalidade constitui-se como um referencial teórico e político que problematiza as bases hegemônicas e hierarquizadas do ensino, ao propor uma educação fundada no diálogo entre diferentes saberes, experiências históricas e modos de vida. Nessa perspectiva, a escola deve ser compreendida como um espaço de construção coletiva de conhecimentos que refletem a pluralidade presente na sociedade. Candau (2013) compreende a interculturalidade como uma abordagem que propõe uma educação orientada para a valorização do “outro”, estimulando a interação dialógica entre distintos grupos sociais e culturais. Assim, compreender a perspectiva intercultural significa reconhecer que os espaços escolares são atravessados por diferentes culturas, sendo necessário considerá-las nas práticas educativas, nos currículos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Ainda conforme Candau e Russo (2010), a perspectiva intercultural pode ser entendida como uma estratégia de caráter ético, político e epistêmico que auxilia na leitura crítica dos processos educativos e na problematização da colonialidade que atravessa a sociedade e a educação. Segundo as autoras, essa abordagem torna possível desvelar o racismo e a racialização das relações sociais, incentivar a legitimação de diferentes saberes e o diálogo entre estes conhecimentos, além de enfrentar práticas de

desumanização e contribuir para a afirmação de identidades culturais e o fortalecimento de grupos historicamente marginalizados.

Quadro 2- Sobre a entrevista com a autora Vera Candau

Saiba mais!

Convidamos você a ler a entrevista com a intelectual, pesquisadora e docente da PUC-Rio, Vera Maria Ferrão Candau, sobre interculturalidade crítica e práticas educativas, realizada pela professora doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira e publicada na Revista Educação e Emancipação.



Disponível em:
<https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/artic le/view/26321/144>

14



Incorporamos autores latino-americanos, africanos, negros, indígenas em nossas atividades educacionais? (Candau ; Oliveira, 2025, p. 9)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A interculturalidade constitui-se fundamental quando tratamos sobre o ensino das histórias e culturas indígenas,

pois permite questionarmos a lógica colonial que desconsidera esses conhecimentos, relacionando equivocadamente, por exemplo, os seres e as entidades sagradas para os indígenas como folclóricas ou os próprios povos originários como pertencentes ao passado. Por meio da perspectiva intercultural, o ensino deixa de apresentar as culturas indígenas a partir de estereótipos ou de uma visão eurocêntrica e passa a valorizar suas cosmologias, formas de organização social, línguas, territorialidades e conhecimentos.

No âmbito desta discussão, apresentamos o conceito de pedagogia decolonial, desenvolvido a partir dos estudos de Catherine Walsh. Segundo Walsh (2013), as pedagogias decoloniais podem ser compreendidas como propostas metodológicas que emergem de contextos marcados por luta, exclusão e resistência.

Walsh (2013) considera que estas práticas insurgentes desafiam a lógica da modernidade/colonialidade e propiciam outras maneiras de ser, pensar, conhecer, sentir, existir e relacionar-se. Relacionar essa concepção à educação implica pensar em práticas pedagógicas que não estejam apenas direcionadas à transmissão de conteúdos curriculares, mas que valorizem saberes silenciados, muitas vezes ausentes do currículo e dos materiais didáticos. Desse modo, torna-se possível legitimar outras formas de conhecer e fomentar relações mais dialógicas e menos hierarquizadas no processo educativo.

Cabe mencionar Paulo Freire como uma referência fundamental, cuja pedagogia crítica e questionadora evidencia o caráter político da educação. Segundo Freire (2025), a prática educativa exige atenção à identidade

cultural dos educandos e a adoção de uma postura de respeito diante dela. Para o autor (2025, p. 97), tal respeito inicia pelo “reconhecimento de nossa identidade, o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos”. Dessa forma, a escola deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na sala de aula, a fim de que as práticas educativas promovam um diálogo intercultural entre diferentes modos de ser, saber e viver.

É relevante citarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos que orientam a política educacional brasileira. A BNCC (Brasil, 2018) reconhece que, em um país marcado, dentre outras questões, pela acentuada diversidade cultural, os sistemas e redes de ensino devem elaborar currículos, e as escolas, propostas pedagógicas que considerem as necessidades dos estudantes, bem como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Destacamos ainda o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, elaborado a partir do processo de (re)formulação curricular dos estados, previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O DCTMA busca complementar as aprendizagens comuns estabelecidas nacionalmente, considerando as especificidades regionais e locais do Maranhão.

Disponibilizado em 2019, dois anos após a homologação da BNCC, o DCTMA possui 482 páginas e tem como uma de suas finalidades orientar a (re)elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas públicas e privadas,

além de subsidiar a construção dos planos de aula (Maranhão, 2019).

Direcionado aos professores da Educação Básica, o documento não se limita à definição dos conteúdos curriculares, mas contempla também concepções relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como princípios que orientam a prática pedagógica, além da inserção de temas integradores e de outras dimensões vinculadas ao contexto educacional. Sua organização está estruturada nas seguintes seções: apresentação, introdução, etapa da Educação Infantil, etapa do Ensino Fundamental e ficha técnica.

Ressaltamos que, na subseção “Área de Linguagens”, o ensino de Língua Portuguesa é orientado pela concepção enunciativo-discursiva de linguagem, compreendida como uma forma de interação entre sujeitos. O documento também evidencia a relevância da valorização do contexto regional, por meio do trabalho com textos que abordem a história, a cultura e a identidade do povo maranhense, “particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território” (Maranhão, 2019, p. 91).

Ao tratar sobre o currículo escolar, o DCTMA (Maranhão, 2019) destaca que ele deve expressar a diversidade social e cultural do povo maranhense, orientando a escola a considerar as diferentes especificidades decorrentes da diversidade biológica, cultural, social, de classe, religiosa, de gênero e étnica. Ademais, o documento ressalta a presença, no Maranhão, de áreas indígenas e quilombolas, cuja riqueza cultural e histórica constitui um campo expressivo de estudo no contexto escolar.

A seguir, apresentamos informações sobre um artigo de nossa autoria publicado na revista Perspectivas em Diálogo.

Quadro 3 – Sobre o artigo de autoria própria

Convidamos você a ler o artigo “O documento curricular do território maranhense: reflexões sobre a formação docente e o ensino de literatura indígena na educação básica”, publicado na revista Perspectivas em Diálogo.



“É necessário ir além do reconhecimento da necessidade, por meio de proposições educacionais que evidenciem de fato a realidade social e cultural do estado” (Nascimento; Martins, 2025, p. 190).

Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22631>



Ao evidenciarmos teóricos que tratam sobre a perspectiva intercultural e a pedagogia decolonial, bem como documentos norteadores para a educação, consideramos a necessidade da presença da temática indígena nos currículos escolares e nos materiais didáticos, mas também de formação continuada docente para o ensino de literatura indígena.

Se na formação inicial, os professores não participaram de discussões sobre essa temática e continuam não tendo acesso à fundamentação teórica e prática nos espaços formativos nas redes de ensino, torna-se complexo requerer aos mesmos que promovam discussões aprofundadas e críticas sobre as histórias, culturas e literaturas dos povos originários.

Kambeba (2023) observa que, em desacordo com o que preconiza a Lei nº 11.645/2008, os saberes indígenas ainda ocupam espaço limitado nas salas de aula, ao passo que a cultura continua sendo negligenciada em sua relevância e singularidade. Márcia Kambeba (2023, p. 125) afirma ainda: “usamos a literatura e a arte para compartilhar e informar sobre nossa cultura, minimizando no outro o preconceito que ainda é patente”.

Nesse sentido, torna-se urgente que o ensino passe a evidenciar e valorizar as vozes literárias indígenas, para que práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas se efetivem nos espaços escolares.

Professor(a), para aprofundar as reflexões deste módulo, apresentamos as sugestões a seguir:

Quadro 4- Informações para acesso ao vídeo com a escritora Márcia Kambeba

Vídeo:
“Márcia Kambeba –
culturas indígenas”.
Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=maZLixWP4Yw>



Clique no link acima ou
acesse pelo QR Code ao
lado.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

TEXTO 1: Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial

AUTORA: Catherine Walsh

TEXTO 2: Literatura indígena: da oralidade à memória escrita (Capítulo 3, p.39-44)

AUTORA: Márcia Wayna Kambeba

Disponíveis em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV>



ATIVIDADE DO MÓDULO 2

Com base no texto principal deste módulo, nos textos complementares e no vídeo da escritora indígena Márcia Kambeba, elabore uma nuvem de palavras que represente os conceitos e termos mais significativos presentes nos materiais estudados. Utilize o aplicativo Word Cloud ou outro recurso digital de sua preferência.

Além da elaboração da nuvem, redija um breve comentário explicativo (5 a 10 linhas) justificando a escolha das palavras destacadas e relacionando-as ao contexto educacional.

Link de acesso ao aplicativo Word Cloud:

https://play.google.com/store/apps/details?id=ice.lenor.nicewordplacer.app&hl=pt_BR



MÓDULO 3- A LITERATURA INDÍGENA: PROPOSTAS DIDÁTICAS

A literatura indígena é a escrita literária produzida pelos indígenas, a partir de suas percepções, vivências e saberes. Abordar essa literatura nas aulas de Língua Portuguesa significa valorizar as narrativas dos povos originários, bem como suas culturas e histórias, contribuindo para a construção de um ensino antirracista comprometido com o enfrentamento de estereótipos e preconceitos.

Dorrico (2018, p.228) afirma que através da escrita literária, “os autores indígenas podem ressignificar a representação realizada por outrem, desde o século XIX, responsável por ossificar no imaginário da nação brasileira um estereótipo alheio e negativo sobre ele”. Dessa forma, os próprios indígenas passam a ter a possibilidade de desconstruir representações equivocadas acerca de seus saberes, tradições e crenças, estabelecendo uma relação dialógica com leitores não indígenas.

Durante muito tempo, tivemos acesso apenas a produções escritas sobre esses povos a partir de outros referenciais, a exemplo do que se observa na literatura indianista, representada na poesia de Gonçalves Dias (1823–1864) e no romance de José de Alencar (1829–1877). Nessas obras, embora o indígena ocupe posição central na narrativa, sua imagem é construída sob perspectivas não indígenas, o que reforça visões estereotipadas e romantizadas. Dorrico (2018) esclarece que a principal diferença entre a literatura indígena e a literatura indianista reside na autoria, uma vez

que a primeira é produzida pelos próprios indígenas, bem como na forma de representação, já que os escritores indígenas recorrem à ancestralidade e à resistência histórica como matéria criativa para a elaboração de narrativas em prosa e poesia.

A respeito da literatura indígena contemporânea, Graça Graúna (2013) a define como a expressão de um espaço de resistência, sobrevivência e de convergência para vozes historicamente silenciadas e marginalizadas ao longo de mais de cinco séculos de colonização. São vozes que devem ser evidenciadas e lidas nos espaços escolares, para além de uma abordagem restrita à análise estrutural dos gêneros literários a que pertencem, devendo ser compreendidas a partir dos sentidos que mobilizam nas palavras, nas narrativas, nas práticas culturais e nas crenças que expressam.

Aline Pachamama (2020) defende que os povos originários ampliem sua presença na literatura e em diferentes campos do conhecimento, ao evidenciar a existência de uma lacuna no registro escrito indígena que, segundo a autora, necessita ser suprida pelos próprios indígenas, uma vez que, para esses povos, a palavra carrega a essência de quem a enuncia ou a escreve. Dessa forma, a escrita para os indígenas manifesta experiências coletivas, saberes ancestrais e modos próprios de compreender o mundo, pois está ligada à identidade, à memória e à espiritualidade.

Destacamos a relevância de analisarmos tais produções nas escolas, para promoção de uma educação mais plural e intercultural. Nesse sentido, apresentamos neste módulo

três sequências didáticas. A primeira baseia-se na obra literária *O pássaro encantado*, da autora Eliane Potiguara, como proposta de letramento literário para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental- Anos Finais, mais especificamente no 6º ano. A segunda refere-se à obra *Sawé: o grito ancestral*, do autor Daniel Munduruku, como proposta para turmas de 8º ano. A terceira apresenta uma sequência que articula o poema “Território Ancestral”, da autora Márcia Kambeba, à letra da canção de mesmo título, interpretada pela cantora Kaê Guajajara, como proposta direcionada às turmas de 9º ano.

A proposta de sequência didática apresentada neste módulo apoia-se nas contribuições teóricas de Cosson (2019), o qual sistematiza duas formas de estruturação das práticas de leitura literária: a sequência básica e a sequência expandida. Convém destacar que, ao abordar o letramento literário, Cosson (2019) o compreende como uma prática social e, por esse motivo, constitui também uma atribuição da escola. Conforme o autor (2019, p. 12), tal letramento “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Dessa forma, assume centralidade no processo educativo, pois compreende práticas de análise literária que vão além da leitura superficial das obras.

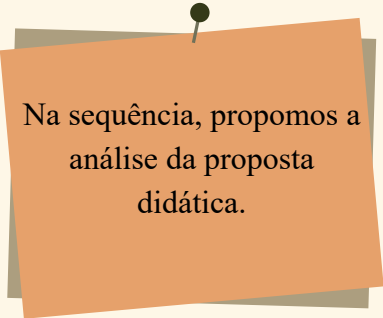
Entre as duas sequências citadas, optamos pela sequência básica, organizada em quatro etapas estruturantes: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas etapas propostas por Cosson (2019) estão descritas no quadro a seguir.



Quadro 5- Descrição das etapas da sequência básica

Etapa	Descrição
Motivação	É o momento inicial destinado a orientar o leitor no processo de aproximação com a obra literária, despertar seu interesse e favorecer a construção de sentidos, considerando o nível de compreensão e as experiências prévias dos estudantes.
Introdução	Ocorre a apresentação do autor e da obra, bem como dos elementos paratextuais do livro, como título, capa, contracapa, ilustrações, entre outros.
Leitura	Contato direto com a obra literária, podendo ocorrer de forma individual, coletiva, silenciosa ou compartilhada, sob acompanhamento e mediação do professor, a fim de orientar os alunos diante de possíveis dificuldades de compreensão.
Interpretação	Constitui-se na etapa de socialização e aprofundamento dos sentidos construídos durante a leitura, visando ao desenvolvimento da competência interpretativa e crítica dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras.



Na sequência, propomos a análise da proposta didática.

O pássaro encantado

Antes da apresentação da proposta didática, serão compartilhadas informações sobre a autora indígena.

Figura 1- Eliane Potiguara.



Fonte:

<https://www.elianepotiguara.org.br/>

Eliane Potiguara é escritora, professora e ativista indígena. Nascida em 1950, na cidade do Rio de Janeiro, é descendente do povo Potiguara, etnia originária do estado da Paraíba.

Potiguara é reconhecida como a primeira autora indígena a ter uma obra publicada no Brasil, com a obra-cartilha *A terra é a mãe do índio*. Ademais, idealizou o GRUMIN (Grupo Mulher-Educação Indígena), primeira organização de mulheres indígenas do país.

Para conhecer mais sobre a autora, acesse sua página na rede social:

<https://www.instagram.com/elianepotiguara/>

Para a indicação da literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa, apresentamos a sequência didática elaborada a partir do livro *O Pássaro Encantado*, de Eliane Potiguara e com ilustração de Aline Abreu. A obra está disponível para leitura no site da editora Jujuba.

A obra está disponível para leitura no site a seguir:

<https://jujubapnld.com.br/livro/o-passaro-encantado>



Previamente, cabe destacar as competências e habilidades da BNCC relacionadas à proposta.

Quadro 6- Competências específicas e habilidades da BNCC

Competências específicas	Habilidades
◆ Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. ◆ Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.	(EF69LP44) (EF67LP28)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a etapa de motivação, conforme Cosson (2019), propomos a leitura de trechos da reportagem “Para fugir do barulho da cidade, sabiá-laranjeira tem cantado cada vez mais cedo nas madrugadas de São Paulo” e a exibição do vídeo “Que cantoria é essa?”, ambos relacionados à mesma temática.

[Link da reportagem e do vídeo.](#)



Após a leitura do texto e a exibição do vídeo, os estudantes podem ser questionados se costumam ouvir sons de pássaros nas primeiras horas da manhã ou se já ouviram relatos de seus responsáveis acerca dessa escuta durante a madrugada. Sugerimos que algumas instruções sejam apresentadas aos estudantes na aula anterior. Organizados em grupos, poderão gravar, em seus celulares (caso disponham do aparelho), sons de pássaros para compartilhamento posterior com a turma. Além disso, indicamos, como atividade complementar, a ilustração de um dos pássaros observados durante a gravação.

Após as produções, pode ser realizada a exposição das ilustrações no pátio da escola, momento em que cada aluno terá a oportunidade de relatar a motivação na produção dos desenhos. Para essa exposição, o(a) professor(a) de Ciências pode ser convidado(a), antecipadamente, a explicar brevemente o comportamento do sabiá-laranjeira durante a madrugada. As gravações dos sons dos pássaros realizadas pelos estudantes podem servir como ambientação sonora durante a apreciação dos desenhos.

Na etapa posterior ocorre a apresentação da autora e da referida obra, momento em que se procede à leitura e à análise dos elementos paratextuais.

Destacamos, a seguir, a imagem da capa.

Figura 2- Capa do livro *O Pássaro Encantado*.



Fonte: Potiguara (2021).

A obra citada apresenta, em suas páginas finais, dados sobre a autora e a ilustradora, bem como informações presentes na contracapa que podem ser exploradas nessa etapa introdutória, por meio de questões sistematizadas em um roteiro, por exemplo: os pássaros costumam chamar a atenção das pessoas? Que relação pode ser estabelecida entre os termos encantado e canto ao se considerar o pássaro? O que pode ser observado na escolha das cores e das ilustrações da capa e da contracapa?

Na etapa da leitura, propomos uma leitura silenciosa, seguida de leitura coletiva. Caso a escola disponha de outros espaços, esse momento poderá ocorrer fora da sala de aula. Cada estudante poderá ficar responsável pela leitura de um parágrafo do texto, ocasião em que serão observados aspectos como pontuação, pausas, entonação, a relação entre o texto e as demais ilustrações, assim como as questões culturais e as crenças dos indígenas evidenciadas na narrativa.

Nas páginas finais da obra, consta o texto de autoria de Potiguara, intitulado “Quem são os potiguaras?”.

A partir desse material, propomos, como atividade de produção textual, uma pesquisa sobre o povo Potiguara. Para a realização dessa proposta, sugerimos a utilização do gênero textual folder, por permitir a organização sintética das informações, a articulação entre linguagem verbal e não verbal e a divulgação de conhecimentos de forma objetiva e atrativa ao leitor. Na sequência, detalhamos uma orientação metodológica relativa ao gênero textual em questão.

Figura 3- Etapas metodológicas para a elaboração de folders.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A obra evidencia a figura dos avós, por meio da presença da avó que inicia a narrativa dirigida às crianças: “imediatamente, do meio da mata, a avó apareceu e disse: ‘Não se assustem, crianças! É o pássaro que vem de longe!’” (Potiguara, 2021, p. 7), da menção ao Grande Avô (o pajé) e à Grande Avó, bem como da lembrança desta

personagem sobre “um canto antigo de pássaro que seus avós cantavam para ela e para a comunidade” (Potiguara, 2021, p. 13). Assim, como momento inicial da etapa de interpretação, sugerimos uma conversa com os alunos acerca da proximidade com seus avós, das experiências de convívio e das histórias ou expressões por eles compartilhadas. Esse diálogo pode ser iniciado pelo(a) próprio(a) professor(a), de modo a favorecer um ambiente acolhedor para que os estudantes se sintam à vontade para compartilhar suas memórias.

A narrativa menciona a morte do Grande Avô, o pajé da comunidade, figura de grande respeito, descrito como aquele que curava e dialogava com todos. A obra também evidencia a curiosidade das crianças diante do ocorrido: “elas queriam saber por que as pessoas adultas choravam (...) E por que às vezes o grande silêncio tomava as pessoas. Elas queriam a alegria de volta!” (Potiguara, 2021, p. 11). A partir desse trecho, o(a) professor(a) pode propor um momento de diálogo com os estudantes, questionando se conhecem pessoas indígenas ou se possuem informações sobre comunidades indígenas na região onde vivem. Pode, ainda, estimular a comparação entre os costumes narrados na obra e aqueles que os alunos conhecem sobre os povos originários, favorecendo a reflexão sobre semelhanças e diferenças culturais.

Além disso, a obra permite discutir o papel e o respeito destinados aos anciãos na comunidade indígena, tanto em vida quanto após a morte, ampliando a conversa para a realidade vivenciada pelos idosos não indígenas e promovendo, assim, uma reflexão intercultural mais ampla.

Outro trecho passível de análise é aquele em que o pássaro pousa no braço da Grande Avó: “(...) e ela o levou para a sua casa, a fim de mostrar a todos os que habitavam naquele lugar o grande achado, a preciosidade daquele momento: a ancestralidade de seu povo” (Potiguara, 2021, p. 21). Esse excerto possibilita a problematização do respeito e da reverência dos povos indígenas pela floresta e pelos seres que nela habitam, evidenciando uma relação intrínseca com a ancestralidade e a espiritualidade, dimensões centrais nas cosmologias originárias. A narrativa dirigida às crianças, ao destacar a proximidade entre o pássaro encantado e a anciã, sugere um cenário de harmonia no território, no qual natureza, memória e pertencimento se entrelaçam.

Na sequência, propomos as seguintes questões para orientar a leitura: quais momentos do cotidiano dos indígenas são retratados na obra? Como se estabelece a relação das crianças com a natureza? Qual a importância dos avós na narrativa? Por que a comunidade sentiu a ausência do Grande Avô? Por qual motivo a Grande Avó é reconhecida pelo pássaro como a Grande Mãe da Terra? O que as crianças possivelmente aprenderam com essa história?

Essas questões podem ser ampliadas ou reformuladas à medida que outras observações se revelem em leituras posteriores, favorecendo uma compreensão mais abrangente da obra. Desse modo, a etapa final da sequência básica mantém-se adaptável, permitindo ao professor retomar pontos ainda não explorados e aprofundar a análise conforme o planejamento das aulas.

Sawé: o grito ancestral

Inicialmente, serão apresentadas, no quadro a seguir, algumas informações sobre o escritor indígena.

Figura 4- Daniel Munduruku.



Fonte: <https://www.danielmunduruku.com/#>

Daniel Munduruku é escritor e educador indígena da etnia Munduruku, reconhecido por sua atuação na valorização da cultura e dos saberes dos povos originários por meio da literatura e da educação.

É graduado em Filosofia, História e Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), mestre em Antropologia Social e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Entre os principais reconhecimentos recebidos ao longo de sua trajetória, o autor já conquistou o Prêmio Jabuti por duas vezes, pelas obras *Coisas de Índio - Versão Infantil* (2004) e *Vozes Ancestrais: dez contos indígenas* (2017).

Como segunda indicação de leitura envolvendo a literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa, apresentamos a sequência didática elaborada a partir da obra de Daniel Munduruku. O livro é bilíngue, com ilustrações de Mauricio Negro e tradução para a língua Munduruku realizada por Honésio Munduruku, estando disponível para download no Repositório Institucional da Fiocruz.

O livro pode ser acessado por meio do drive compartilhado do curso.

<https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV>



Inicialmente, convém destacar as competências e habilidades da BNCC que se articulam a essa proposta.

Quadro 7- Competências e habilidades da BNCC relacionadas à proposta

Competências específicas	Habilidades
♦ Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.	EF69LP46 EF69LP54
♦ Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	EF69LP06 EF69LP07

Fonte: Elaborado pelas autoras.

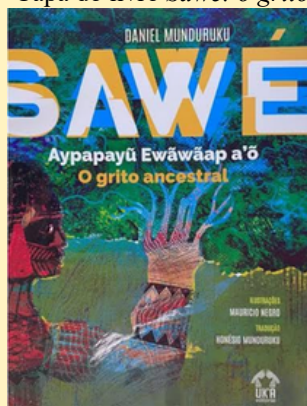
Cabe destacar que a obra *Sawé: o grito ancestral* resulta de um projeto desenvolvido pela Fiocruz, decorrente da preocupação com o avanço da contaminação por mercúrio entre a população Munduruku, resultado da atividade garimpeira na extração de ouro. A respeito de sua participação no projeto, Daniel Munduruku afirma que procurou “criar um diálogo entre a memória e o presente, com o intuito de reforçar a mensagem de nossos pais primeiros (...): somos apenas fios na grande teia da vida, e o que acontece à terra acontece aos filhos da terra” (Munduruku, 2022, p. 31).

Para a etapa inicial da sequência, denominada por Cosson (2019) como motivação, indicamos a exibição do vídeo Amazônia Sem Garimpo, em formato de animação e narrado em língua portuguesa, indicado ao final da obra. O material também dispõe de uma versão narrada na língua Munduruku.

Considerando que o vídeo apresenta apenas a voz da narradora, os estudantes podem ser orientados a produzir um diálogo entre crianças indígenas e seus pais, abordando os riscos e as consequências da contaminação por mercúrio para a vida da comunidade. Outra possibilidade é abordar as reivindicações das crianças ou dos anciãos diante dessa realidade. Previamente à escrita do diálogo, os alunos devem elaborar um título para a breve narrativa e descrever uma situação inicial coerente com o contexto da conversa. Na sequência, os textos produzidos devem ser socializados com a turma e, após correção coletiva, poderão ser expostos no mural da escola, favorecendo a socialização da atividade.

Como afirmado anteriormente, na etapa introdutória, os alunos são orientados a conhecer o autor e a obra por meio da observação de elementos paratextuais, como a capa, a contracapa, as ilustrações, as cores e as escolhas lexicais, com o objetivo de antecipar sentidos e elaborar hipóteses de leitura. Nesse contexto, destacamos a imagem da capa como um dos primeiros elementos a serem analisados.

Figura 5- Capa do livro *Sawé: o grito ancestral*



Fonte: Mundurukú (2022)

Ao final da obra, o livro apresenta informações sobre o autor e o ilustrador. Na contracapa, há um trecho da fala do personagem principal Kabá Darebu. Na etapa introdutória, esses elementos podem ser explorados por meio de um roteiro de questões que oriente a observação dos estudantes. Perguntas como: o que se percebe nas ilustrações da capa e da contracapa? O que chama a atenção nas mãos do indígena representado nessas partes do livro? Você já teve contato com algum livro escrito em língua indígena? Ao longo da obra, aparecem imagens de indígenas com pinturas corporais; essas representações se assemelham a outras já vistas em livros?

Que considerações podem ser feitas sobre os grafismos e as pinturas corporais indígenas?

Para a etapa de leitura, propomos inicialmente uma leitura silenciosa e individual, seguida de uma leitura coletiva. Cada aluno pode ficar responsável pela leitura de uma página da obra, com atenção à pontuação, às pausas e à entonação. Nesse momento, é fundamental observar também a relação entre o texto verbal e as imagens, além de promover reflexões sobre práticas, costumes e crenças dos povos indígenas, assim como sobre os atos de resistência e de luta pela vida no território, evidenciados na narrativa.

Indicamos uma atividade de pesquisa sobre o povo Munduruku a partir de diferentes fontes, como reportagens, vídeos, entrevistas e sites, com posterior socialização em outras turmas da escola. Os estudantes podem pesquisar sobre a presença desse povo na atualidade, abordando aspectos como território, língua, práticas culturais e as dificuldades enfrentadas diante do garimpo ilegal, bem como a luta pela sobrevivência frente à contaminação por mercúrio.

A obra apresenta Karusakaibo, o criador do mundo na cosmovisão do povo Munduruku. Ao ouvir as lamentações de Kabá Darebu sobre a tristeza que aflige sua comunidade, Karusakaibo se aproxima do menino, em um momento marcado pelo apelo expresso no trecho: “Estamos precisando de sua ajuda para que possamos continuar vivos. Será que o Senhor poderia nos ajudar?” (Munduruku, 2022, p. 3). Como proposta inicial de interpretação, sugerimos a realização de um diálogo com os estudantes acerca do respeito às crenças e à espiritualidade do povo Munduruku,

destacando que cada povo originário possui narrativas próprias para explicar a criação do mundo e rituais ancestrais que frequentemente se manifestam nas produções literárias. Esse momento de conversa mostra-se fundamental, pois reafirma o papel do espaço escolar na valorização da diversidade cultural e no enfrentamento ao racismo.

Antes de revelar sua identidade, Karusakaibo escuta atentamente a criança relatar a contaminação das águas do rio, a presença do homem branco com suas máquinas para a extração do ouro e os conflitos instaurados pela cooptação de alguns indígenas pelos garimpeiros. Esse cenário é evidenciado no trecho: “Eles vêm, derrubam a floresta, cavam a terra, jogam nela veneno químico que está destruindo nossos rios e igarapés e contaminando nossos peixes” (Munduruku, 2022, p. 13). A partir desse excerto, é possível conduzir os estudantes à reflexão sobre a relação profunda que os povos indígenas estabelecem com a natureza desde a infância, quando aprendem a perceber a floresta, os rios e os demais seres como partes indissociáveis de sua própria existência.

O tema da cooptação pode ser abordado com o cuidado de evitar generalizações, compreendendo que atitudes individuais não representam a coletividade. Desse modo, a discussão pode evidenciar que a responsabilidade recai sobre aqueles que promovem e financiam o garimpo ilegal, bem como sobre a insuficiência das ações governamentais no enfrentamento desse problema.



Na sequência, sugerimos a proposição de questionamentos que favoreçam uma leitura mais aprofundada e interpretativa da obra, tais como: por que Karusakaibo opta por não revelar sua identidade no início da conversa? Ao mencionar o “cacique dos homens brancos”, que sentido Kabá Darebu sugere? Qual apelo Karusakaibo dirige aos ouvintes? Ao afirmar que todos os seres vivos são irmãos, que reflexão o sábio pretende suscitar nos presentes? O que a cena final, marcada pelo canto e pelos passos rítmicos, simboliza no contexto da narrativa? Qual o significado do grito “Sawé” na obra?

Tais indagações mostram-se pertinentes para estimular os alunos a refletirem com atenção sobre o texto lido, permitindo ao professor perceber o nível de compreensão da narrativa e, ao mesmo tempo, favorecendo a participação dos estudantes nesse momento da aula. A respeito dessa etapa da sequência básica, Cosson (2019) ressalta a importância de considerar as especificidades dos alunos e as demandas do contexto escolar no processo de letramento literário.



Território Ancestral

Apresentamos mais uma sequência didática elaborada a partir da relação entre o poema "Território Ancestral", da escritora Márcia Kambeba, e a letra da música de mesmo título, interpretada pela cantora Kaê Guajajara. O poema está disponível no livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*. Já a letra da canção "Território Ancestral", composta por Kaê Guajajara e Patrick Dias Couto, pode ser acessada no site Letras.



Indicamos também o link do YouTube com a canção.



Professor(a), no site abaixo, você pode acessar o livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*.

<https://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-45661.pdf>



Antes da apresentação da proposta didática, serão compartilhadas informações sobre a autora Márcia Kambeba e a cantora Kaê Guajajara.



Figura 6 - Márcia Kambeba



Fonte:

https://www.instagram.com/p/DX_RybfqkcT1/

Márcia Kambeba é escritora, professora e compositora indígena, pertencente à etnia Omágua/Kambeba. Nascida na aldeia Belém do Solimões, no estado do Amazonas. Sua trajetória é marcada pela valorização da ancestralidade, da memória e da identidade indígena.

Doutora em Linguística e mestra em Geografia, é autora de mais de 15 livros publicados.

Além de sua atuação como escritora, também se destaca como poeta, fotógrafa, cantora, palestrante e contadora de histórias, articulando diferentes linguagens artísticas em sua produção.

Como educadora, desenvolve trabalhos voltados à formação de professores indígenas e não indígenas, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais e para a valorização dos saberes originários.

As informações citadas foram consultadas na rede social da escritora.



Figura 7 - Kaê Guajajara



Fonte:

<https://www.instagram.com/kaekaekae/?hl=pt-br>

Kaê Guajajara é cantora, compositora e ativista indígena, pertencente ao povo Guajajara.

Utiliza sua arte como uma potente ferramenta de resistência e valorização das culturas indígenas, destacando-se por composições que expressam força, identidade e luta. Entre suas canções mais conhecidas estão "Território Ancestral", "Mãos Vermelhas" e "Liberdade".

Além de sua trajetória artística, é fundadora da Azuruhu, uma gravadora voltada ao fortalecimento e à projeção de artistas indígenas.



As informações citadas foram consultadas no site:
<https://nosmulheresdaperiferia.com.br/kae-guajajara-canta-vivencias-na-favela-e-criticas-a-colonizacao/>

Inicialmente, destacamos as competências e habilidades da BNCC associadas à proposta.

Quadro 8 - Competências e habilidades

Competências específicas	Habilidades
♦ Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. ♦ Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.	EF89LP32 EF89LP33

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a etapa inicial, denominada motivação (Cosson, 2019), propomos a seguinte indagação aos alunos: quais palavras podem estar associadas ao termo “território”? No quadro, pode ser elaborado um mapa mental com as respostas apresentadas pelos estudantes. Em seguida, sugerimos a visualização de imagens de territórios indígenas, bem como de mapas que indiquem a presença desses povos nas diferentes regiões do Brasil. Durante a análise das imagens, é relevante destacar os elementos e/ou práticas culturais percebidos nos registros.



Para esse momento, recomendamos também a apreciação de fotografias do acervo do fotógrafo Genilson Guajajara, disponíveis em sua rede social, que retratam indígenas em território maranhense. Após a observação, pode ser realizado um breve debate, a partir das seguintes questões: território é apenas um espaço físico? O que pode significar “território ancestral”?

Como proposta de escrita inicial, os estudantes podem elaborar, em duplas, legendas para as imagens observadas, mencionando termos como território, ancestralidade e cultura, entre outros relacionados às discussões realizadas, buscando expressar os sentidos e percepções construídos durante a atividade.

Link da rede social do fotógrafo Genilson Guajajara:
<https://www.instagram.com/genilsonguajajara/>

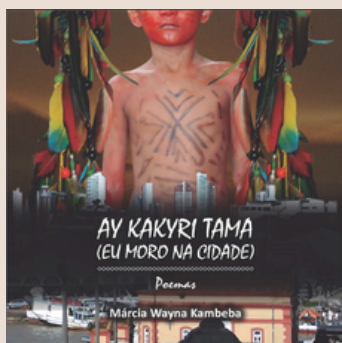


Indicamos o site “Terras Indígenas no Brasil” para
acesso a mapas de territórios indígenas.



Para a etapa introdutória, apresentamos as orientações a seguir. Como mencionado anteriormente, o poema integra o livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*. Nesse contexto, as imagens e fotografias de capa, produzidas pela própria autora Márcia Kambeba, podem ser analisadas coletivamente.

Figura 8 - Capa do livro *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*



Fonte: Kambeba (2013)

Como proposta de atividade, os estudantes, organizados em duplas, podem investigar e apresentar uma breve biografia da escritora Márcia Kambeba e da cantora Kaê Guajajara, destacando aspectos como trajetória, atuação e relação com a temática do território. As orientações para essa atividade devem ser previamente encaminhadas, possibilitando que os alunos realizem uma pesquisa inicial.

Para aprofundar a discussão, sugerimos a exibição de vídeos nos quais as autoras abordam a relação entre identidade e território, ampliando o entendimento dos estudantes sobre o contexto de produção das obras. Após a exibição, pode-se propor questões como: que percepção sobre território aparece nas falas das autoras? Como as autoras explicam a relação entre identidade e território?

Sugestão de vídeos:

Trecho de entrevista com a cantora Kaê Guajajara-

Disponível em:

https://www.youtube.com/shorts/sovX_MRhcRI



Vídeo com a escritora Márcia Kambeba:
https://www.youtube.com/watch?v=_gq7LY6Z-6U&t=481s



Para a etapa seguinte, propomos a leitura coletiva do poema “Território ancestral”, seguida de alguns questionamentos: por que a autora inicia o poema na língua Omágua/Kambeba? O que representam os termos “terra”, “chão”, “casa”, “aldeia”, “cidade” e “território” presentes no texto? Quais palavras citadas no poema remetem à ancestralidade?

É relevante que o(a) professor(a) oriente os estudantes nessa discussão inicial, de modo que percebam que os termos utilizados no poema vão além da representação de espaços físicos, evidenciando que o território faz parte da existência do ser indígena, profundamente conectado à terra, aos rios, às árvores, aos animais e a todos os seres. Nesse sentido, o território relaciona-se à ancestralidade, à memória, à cultura e à resistência. Considerar as respostas dos estudantes é fundamental nesse processo coletivo de construção do conhecimento.

Em seguida, propomos a leitura e a escuta da canção “Território ancestral”. Inicialmente, podem ser feitas perguntas como: que sentimentos a música transmite? Em comparação com o poema, o que há de semelhante na mensagem? Há trechos que reforçam a ideia de luta e resistência? Quais?

Antes da escuta, os alunos podem ser orientados a anotar palavras-chave durante a audição. Em seguida, pode ser

elaborada, de forma coletiva, uma nuvem de palavras no quadro ou em outro recurso disponível. Ressaltamos a importância de garantir aos estudantes um momento de escuta e de valorização de seus posicionamentos.

Como proposta inicial de interpretação, indicamos a realização de um diálogo com os estudantes acerca da realidade vivenciada por diversos povos indígenas no que se refere à expulsão de seus territórios. É relevante discutir como os indígenas que habitam o território maranhense vivenciam essa realidade, bem como suas causas e consequências, como indicado na 6ª estrofe do poema (“Hoje, expulso da minha aldeia”) e na canção, que se encerra com o alerta “Demarcação já no território ancestral”.

Além disso, propomos alguns questionamentos que podem estimular uma leitura mais aprofundada dos textos. Sobre o poema: o eu lírico trata, na 3ª estrofe, do anonimato ao qual a língua foi relegada. Essa ainda é uma realidade enfrentada pelos povos indígenas? Como isso pode ser percebido? Na 4ª estrofe, constam os versos “Hoje, se vive separado. / Antes se fazia o Ajuri/ Hoje, é cada um para o seu lado”. Como essa separação pode impactar a existência e a resistência dos povos originários? O que revela o verso “Mesmo vivendo na cidade”, presente na 8ª estrofe? De que forma a territorialidade e a identidade continuam sendo vivenciadas pelos indígenas, mesmo fora da aldeia?

Sobre a canção: no trecho “Pra me manter viva, preciso resistir”, o que a palavra resistir revela sobre a vivência dos povos indígenas? A canção afirma “Nós temos nomes, não somos números”. O que essa afirmação evidencia?

Outro elemento presente é “Pindorama (território, território ancestral)”. Nesse caso, pode-se propor uma pesquisa sobre o significado e a origem do termo Pindorama.

Por fim, como proposta de produção, sugerimos a elaboração de cards, no Canva ou em outro recurso disponível. Em grupos de três estudantes, os alunos podem criar um card contendo um trecho do poema ou da música, uma imagem e um breve comentário interpretativo. As produções podem ser impressas e expostas em um espaço da escola ou compartilhadas nas redes sociais da instituição.

Assim, compreendemos que a proposição de três sequências didáticas, fundamentadas em obras da literatura indígena, pode viabilizar uma abordagem mais aprofundada acerca dos povos originários, ampliando, por meio dessas narrativas, o conhecimento sobre seus saberes, culturas e crenças, além de dar visibilidade às produções autorais indígenas.



Para ampliar as discussões propostas, indicamos o vídeo a seguir:

Quadro 9- Depoimento em vídeo da escritora Eliane Potiguara

Vídeo: Eliane Potiguara – culturas indígenas
Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=TZwOXaJVzYU>



O acesso pode ser realizado pelo link acima ou pelo QR Code ao lado.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

ATIVIDADE DO MÓDULO 3

Elabore uma sequência didática básica, conforme o modelo proposto por Cosson, a partir de uma das duas obras literárias indígenas citadas abaixo ou de outro livro de autoria indígena já conhecido. Detalhe as quatro etapas da sequência, incluindo a seleção de trechos do texto, sugestões de vídeos e outras considerações pertinentes sobre a obra escolhida.

Obras literárias disponíveis no **drive(módulo 3)**:

Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)- Márcia Kambeba
Crônicas indígenas para rir e refletir na escola-
Daniel Munduruku



MÓDULO 4- MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste módulo, apresentamos sugestões de materiais e recursos que podem subsidiar a prática pedagógica no trabalho com a Literatura indígena nas aulas de Língua Portuguesa. As indicações reunidas visam não apenas apoiar o desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas também contribuir para a formação continuada do professor, favorecendo uma educação antirracista e intercultural, na medida em que promovem o diálogo com obras de autoria indígena.

Entre os materiais apresentados, incluem-se vídeos do YouTube, músicas, podcast e e-books, selecionados por seu valor formativo, cultural e pedagógico.

Vídeos:

A literatura indígena e seu papel na preservação da cultura e identidade



Recomendamos a websérie “Leia Autoras Indígenas”, composta por dez episódios e disponível no canal do YouTube Literatura Indígena Contemporânea. A produção reúne a participação de escritoras indígenas, pertencentes a diferentes povos.



Músicas:



Filha da Terra- Kaê Guajajara
Bling Bling - Katú Mirim
Cuara Açú - Márcia Wayna Kambeba

Podcast:



Nós - Uma Antologia de Histórias Indígenas (10 episódios)

Disponível em:

<https://www.globo.com/podcasts/nos-uma-antologia-de-historias-indigenas>



Pinturas:

Para o trabalho com a literatura indígena, sugerimos também as seguintes obras da artista e pesquisadora Daiara Tukano:

A queda do céu e a mãe de todas as lutas (2022)

Mahá Só'agĩ - Arara Vermelha (2021)

MahkãPirõ mahsã (2021)

Disponíveis em:

<https://almeidaedale.com.br/artistas/daiara-tukano/>





E-books e obras literárias:

<https://drive.google.com/drive/folders/1wy9H-DBYjtOmlQj-sTm7VcKXrLo2CaoV>



Professor(a), entre as obras relevantes disponíveis no drive, destacamos duas:

Figura 9 – Capa do livro *Guerreiras da Ancestralidade*



Organizada por Eva Potiguara e Vanessa Ratton, a obra reúne textos de mulheres indígenas de todo o Brasil e destaca a produção literária feminina indígena.

Fonte: Potiguara, Ratton (2022).

Figura 10 – Capa do livro *Pelos caminhos das Literaturas Indígenas na Educação Básica*



De autoria da professora Walquiria Costa, a obra resulta de pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Letras (UEMASUL) e reúne propostas de letramento a partir de obras literárias de autoria indígena.

Fonte: Costa (2022).

Outras sugestões:

Recomendamos a rede social da pesquisadora Tássita Moreira. Em sua página, ela indica livros de autores(as) indígenas, apresenta reflexões sobre a educação decolonial e, regularmente, disponibiliza cursos sobre a temática indígena.



<https://www.instagram.com/profatassi/?hl=en>



O programa *Leia com uma criança*, idealizado pelo Itaú Social, disponibiliza obras audiovisuais com recursos de acessibilidade, voltadas a pessoas com deficiência. Para acessá-las, o(a) professor(a) deve realizar um cadastro no site. A seguir, destacamos os livros de autores indígenas disponíveis.



Figura 11 – Capa do livro *Os olhos do jaguar*



Fonte: Yamã (2021).

Figura 12 – Capa do livro *A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas*



Fonte: Hakiy (2015).

PARA SEGUIR ENSINANDO: REFLEXÕES ÀS(AOS) CURSISTAS

Professoras e professores, no decorrer deste percurso formativo mobilizamos discussões e análises destinadas a repensar a atuação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

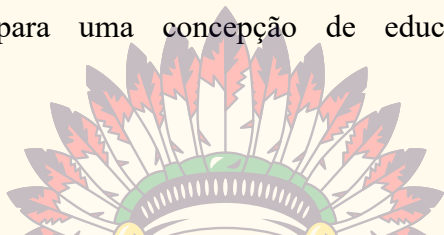
Buscamos favorecer propostas comprometidas com a ampliação do repertório cultural e epistemológico dos(as) estudantes, por meio do reconhecimento e da valorização de diferentes vozes, culturas e saberes.

Entendemos que a construção de ações pedagógicas voltadas à valorização dos saberes dos povos indígenas, por meio da Literatura, constitui um caminho significativo para a promoção de debates críticos e antirracistas.

Ao selecionarmos textos produzidos por autores e autoras indígenas, possibilitamos que docentes e discentes entrem em contato com narrativas contemporâneas elaboradas a partir das próprias experiências, perspectivas e cosmologias desses escritores, favorecendo processos de aprendizagem que reconhecem a legitimidade de distintos modos de produzir conhecimento.

Consideramos, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa precisa contemplar tais discussões, assegurando a leitura e a análise dessas produções literárias não apenas como cumprimento de determinações legais, mas como compromisso formativo.

Ao ampliarmos o repertório textual trabalhado em sala de aula, abrimos espaço para outras percepções de mundo, contribuindo para uma concepção de educação contra-hegemônica.



Assim, esperamos que os diálogos estabelecidos por meio deste curso possibilitem práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas, de modo a fomentar uma educação plural e intercultural.

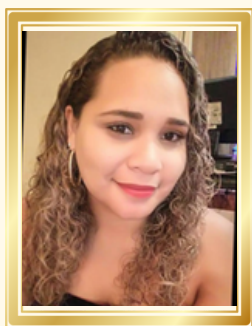
Um abraço!



Aretusa Pontes Nascimento

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Professora da rede pública municipal de São José de Ribamar-MA. Membro do Grupo de Pesquisa Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (GP-MELP).

CONTATO: aretletras@gmail.com



Ana Patrícia Sá Martins Costa

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS/RS (2020). Graduada em Letras Licenciatura Plena em Espanhol, pela Universidade Federal do Maranhão (2008) e em História Licenciatura, pela Universidade Estadual do Maranhão (2009). Possui Especialização em Língua Portuguesa, pela UEMA e Mestrado em Educação pela UFMA (2011). Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. É Professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UEMA) e no Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLE/UEMA).

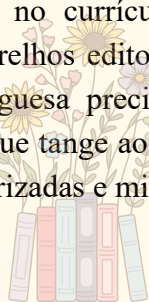
CONTATO: anamartins1@professor.uema.br



Li com entusiasmo e atenção o livro *Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura indígena*. A obra – construída a partir de um estudo qualitativo documental no campo da Educação em nível de mestrado – atua como um desbravar para que se reconheça o discurso da literatura indígena em perspectivas decolonial, intercultural, desconstrucionista e problematizadora. Um livro que vale a pena ter entre tantas obras que valorizam as linguagens de culturas plurais que foram subalternizadas a partir do processo esfoliativo e perverso da colonização.

As professoras-autoras *Aretusa Pontes Nascimento* e *Ana Patrícia Sá Martins* mergulharam no universo multifacetado da literatura. Problematicaram o contexto do apagamento da literatura indígena nas aulas da Educação Básica. Apontaram discriminações oriundas de naturalizações acerca do universo cultural indígena. Analisaram minuciosamente as ausências de personagens indígenas no escopo curricular dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Interpretaram as presenças indígenas – mesmo que pontuais –, destacando os sentidos, as linguagens, as imagens, os aspectos éticos e estéticos e as subjetividades. Um livro oxigenador, admirável, necessário e indispensável para o labor professoral da Educação Básica.

Compreendo que o livro *Para além do 19 de abril: provocações didáticas ao ensino de Literatura indígena* visibiliza algumas reflexões para quem discursa o português como língua oficial brasileira: as pessoas indígenas existem e têm voz; a cultura indígena precisa ser ampliada, valorizada e divulgada no currículo oficial escolar e no currículo cultural como prática social; os sujeitos e os aparelhos editoriais que produzem livros didáticos de Língua Portuguesa precisam estar atentos para a legislação educacional no que tange ao ao exercício da reparação histórica das culturas periferizadas e minimizadas secularmente



como as manifestações socioculturais indígenas, afro-brasileiras, lgbtqiapn+ e tantas outras expressões humanas que resistem ao colonialismo, ao nazismo, ao fascismo e ao capitalismo sabotador da pluralidade humana.

Interpretei a obra como uma didática necessária para o labor professoral das diferentes modalidades de ensino como preconiza a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal.

Almejo que professoras e professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Superior e das Pós-Graduações Lato e Stricto Sensu se apropriem das discussões apresentadas neste profícuo livro que faz refletir sobre cultura, linguagens, respeito, solidariedade, alteridade e produção de conhecimento cuja centralidade é a literatura indígena.

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva



Professor Associado no Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (Doutorado em Ensino – RENOEN). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional – PPGE-UEMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Mestrado Profissional – PROFEI-UNESP/UEMA).

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciado em Pedagogia. Licenciado em Biologia e Química (UEMA). Bacharel em Farmácia e Bioquímica (UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX / CNPq / UEMA).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-285.

BISCHOFF, Wesley. Para fugir do barulho da cidade, sabiá-laranjeira tem cantado cada vez mais cedo nas madrugadas de São Paulo. G1, São Paulo, 25 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/25/para-fugir-do-barulho-da-cidade-sabia-laranjeira-tem-cantado-cada-vez-mais-cedo-nas-madrugadas-de-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 10 jan. 2026.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, I. A. de. Interculturalidade crítica e práticas educativas. **Revista Educação e Emancipação**, v. 18, dez 2025. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/26321>. Acesso em: 10 fev 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Produção Técnica -Grupo de Trabalho.2019. Disponível em: <https://www.gov.br/ca-pes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>.

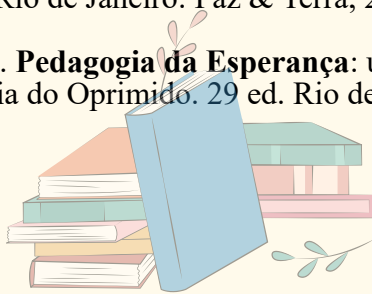
COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª edição, 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando; (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FIOCRUZ. Amazônia sem garimpo (Narração em Português). YouTube, 28 set. 2022. 6 min 34 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OPDDWjLiqDk>. Acesso em: 15 dez. 2025.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.



GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza, 2013.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **De almas e águas kunhãs**. 1ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri Tama**: eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. 1ª ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território**

Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019].

Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju_pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 15 jun. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Tradutora Isabella B. Veiga. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 11 dez. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1**: sobre saberes e utopias. 2 ed. Lorena: UK'A Editorial, 2020.

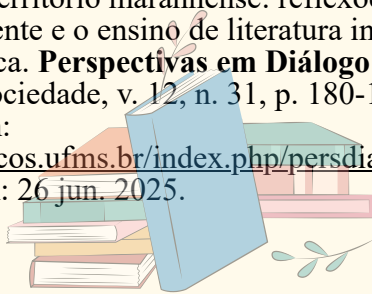
MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Sawé**: o grito ancestral. São Paulo: Uka Editora, 2022.

NASCIMENTO, A. P.; MARTINS, A. P. S. O documento curricular do território maranhense: reflexões sobre a formação docente e o ensino de literatura indígena na educação básica. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 12, n. 31, p. 180-193, 2025.

Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22631>. Acesso em: 26 jun. 2025.



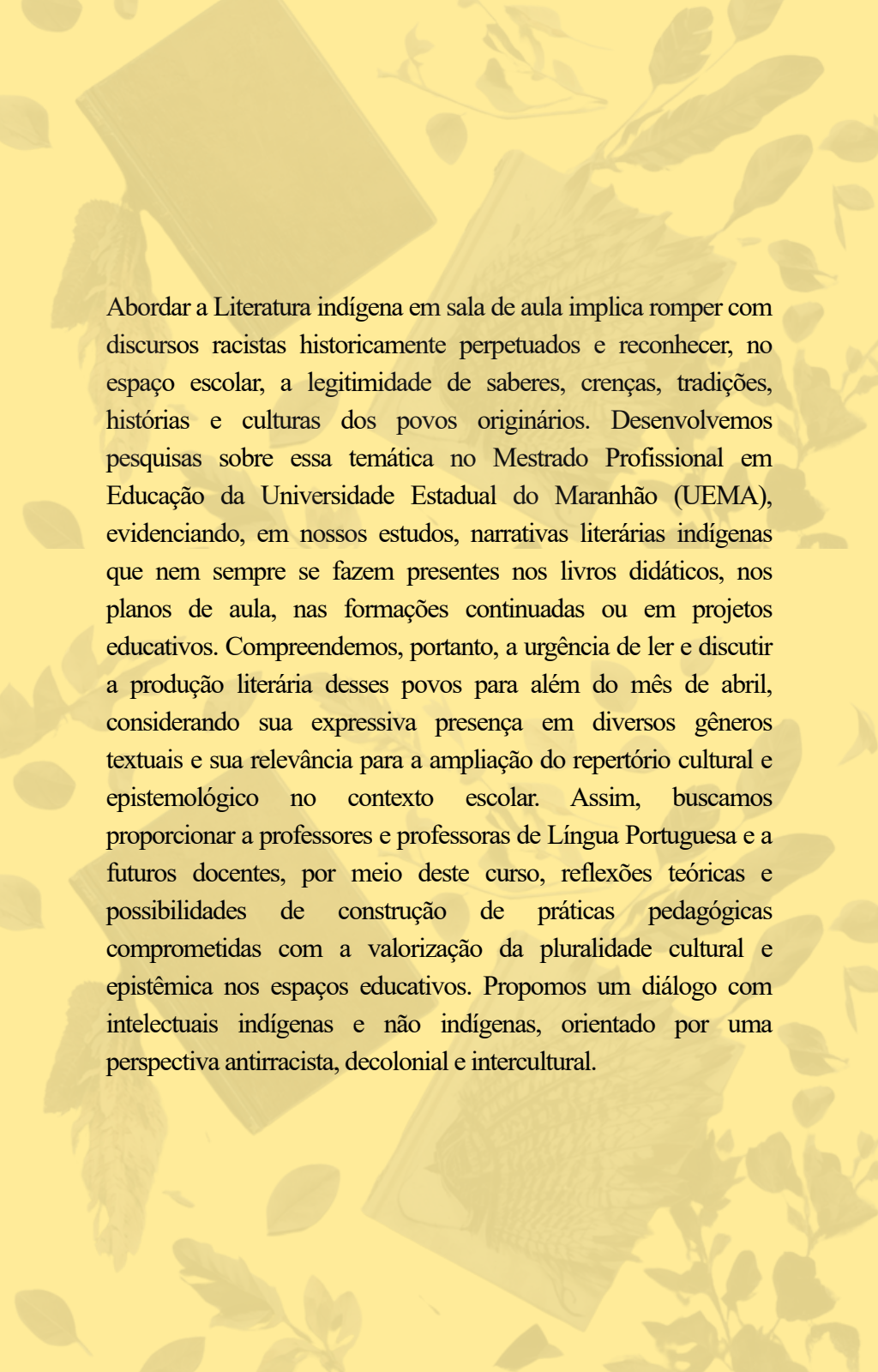
PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé Metlon – palavra é coragem: autoria e ativismo de originários na escrita da História. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 26-40.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Pachamama**: a poesia é a alma de quem escreve. 1 ed. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2015.

POTIGUARA, Eliane. **O Pássaro Encantado**. Ilustração de Aline Abreu. 5ª reimpressão. São Paulo: Jujuba, 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.



The background of the page is a solid light yellow color. Overlaid on this background are faint, stylized illustrations of books and leaves. In the upper left, there is a stack of three books. To the right of the books, there are several leafy branches, some with small flowers or buds. The leaves and branches are drawn in a simple, sketchy style, with some leaves being larger and more detailed than others. The overall aesthetic is clean and academic, with a touch of naturalism.

Abordar a Literatura indígena em sala de aula implica romper com discursos racistas historicamente perpetuados e reconhecer, no espaço escolar, a legitimidade de saberes, crenças, tradições, histórias e culturas dos povos originários. Desenvolvemos pesquisas sobre essa temática no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), evidenciando, em nossos estudos, narrativas literárias indígenas que nem sempre se fazem presentes nos livros didáticos, nos planos de aula, nas formações continuadas ou em projetos educativos. Compreendemos, portanto, a urgência de ler e discutir a produção literária desses povos para além do mês de abril, considerando sua expressiva presença em diversos gêneros textuais e sua relevância para a ampliação do repertório cultural e epistemológico no contexto escolar. Assim, buscamos proporcionar a professores e professoras de Língua Portuguesa e a futuros docentes, por meio deste curso, reflexões teóricas e possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da pluralidade cultural e epistêmica nos espaços educativos. Propomos um diálogo com intelectuais indígenas e não indígenas, orientado por uma perspectiva antirracista, decolonial e intercultural.