

Literatura indígena na educação de jovens e adultos: reflexões sobre prática docente para uma educação antirracista¹

Kilma Cristeane Ferreira Guedes²

ORCID: 0000-0002-0888-2867

Renata Junqueira de Souza³

ORCID: 0000-0003-2227-2544

Resumo

Este trabalho versa sobre uma prática docente sistematizada no projeto pedagógico *Literatura Indígena: poetizando e protagonizando múltiplos saberes na EJA* que, por um lado, buscou promover o ensino do gênero textual poema, e, por outro, fomentou a educação antirracista, de forma interdisciplinar, por meio de círculos de leitura de poemas de autoria indígena. A prática foi vivenciada na EJA, em duas turmas do Ciclo VI (3º ano do ensino médio) de uma escola pública estadual em João Pessoa, PB. Nesse sentido, este escrito busca refletir sobre essa experiência, discutindo a função humanizadora da literatura em sala de aula e sua potencialidade como forma de valorizar e visibilizar a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, conforme preconiza a Lei nº 11.645/2008. Para tanto, recorreu-se à revisão bibliográfica, considerando os estudos da literatura em diálogo com a educação antirracista. O aporte teórico-metodológico se embasa nos estudos de diversos autores. Ademais, revisitaram-se documentos educacionais norteadores, como o *Guia de orientações gerais da EJA*, a Base Nacional Comum Curricular e a lei federal supracitada. Como resultados, aponta-se que, apesar dos entraves específicos do contexto da EJA e das particularidades de seu público-alvo, a prática foi realizada de forma exitosa. Destaca-se, sobretudo, uma adequada formação docente ao trabalhar a literatura indígena, contribuindo tanto para o processo de ensino-aprendizagem dos (as) educandos (as) quanto para tecer uma educação antirracista.

Palavras-chave

Literatura indígena – Formação de professores – Educação antirracista – EJA – Decolonialidade.

1- Disponibilidade de dados: os dados que sustentam os resultados deste estudo estão integralmente incluídos no próprio artigo, disponíveis para consulta direta no texto principal.

2- Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, Brasil. Contato: kilmacristeane@uol.com.br

3- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, SP, Brasil. Contato: renata.lit.junqueira@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286935>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Indigenous literature in youth and adult education: reflections on teaching practices for an antiracist education

Abstract

This study analyses a systematized teaching practice in the pedagogical project Indigenous literature: poetizing and emphasizing multiple types of knowledge in EJA (Youth and Adult Education), which, on the one hand, aimed at promoting the teaching of the textual genre poem and, on the other hand, fomented antiracist education in an interdisciplinary way by means of reading circles of poems written by indigenous authors. The practice was applied in EJA to two Cycle VI (3rd year of high school) classes of a state public school in João Pessoa, PB. Accordingly, this paper seeks to reflect on that experience by discussing in class the humanizing function and potential of literature as a way of adding value and visibility to the history and culture of indigenous peoples, as established by Law nº 11.645/2008. To that end, we resorted to bibliographic review, considering literature studies in dialogue with antiracist education. The theoretical-methodological contribution is based on studies by several authors. Furthermore, guiding educational documents were revisited, such as the EJA's Guia de orientações gerais (General Guidelines Guide), Base Nacional Comum Curricular (Common National Curriculum Base) and the aforementioned federal law. The results pointed out that, despite the specific obstacles of the EJA context and the particularities of its target audience, the practice was carried out successfully. Foremost, the adequate teacher training when working with indigenous literature stands out, thus contributing to the teaching-learning process of students as well as to weaving antiracist education.

Keywords

Indigenous literature – Teacher training – Antiracist education – EJA – Decoloniality.

Introdução

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de situar, no atual cenário escolar brasileiro, a necessária e relevante discussão sobre o combate ao racismo e em prol de uma educação positiva das relações étnico-raciais, haja vista o crescente número de casos de racismos, preconceitos, intolerâncias, entre tantas outras formas de desrespeito, negação e violação dos direitos humanos, especialmente dos grupos minoritários.

Nesse viés, não é novidade que a literatura e suas múltiplas facetas contribuem para o processo de formação integral e humanização dos sujeitos, pois, independentemente de idade, classe social, gênero, raça, condição física e psíquica etc., a leitura e a escuta de textos literários ensejam no sujeito-leitor, em maior ou menor intensidade, o reconhecimento da essência e da natureza humana.

Assim, concorda-se com Candido (2011, p. 182) quando este atribui uma função humanizadora à arte da palavra, porque ela “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Desse modo, compreende-se a humanização como um processo basilar e intrínseco ao ser humano, desenvolvendo nos sujeitos capacidades e habilidades essenciais para ser, existir, resistir e experimentar o mundo. Ou seja, por meio do contato com a literatura, pode-se, entre outros aspectos, adquirir diversos tipos de conhecimentos, desenvolver a fruição, a apreciação estética e a sensibilização dos sujeitos, permitindo-lhes o reconhecimento da alteridade humana.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo refletir acerca de uma prática docente planejada por uma das autoras deste escrito, professora de língua portuguesa e pesquisadora, que sistematizou o projeto pedagógico intitulado *Literatura Indígena: poetizando e protagonizando múltiplos saberes na EJA*. Tal experiência professoral, aplicada na educação de jovens e adultos (EJA) em duas turmas do Ciclo VI (que corresponde ao 3º ano do ensino médio regular) visava ao ensino do gênero textual do campo literário poema, em articulação com a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), por meio de círculos de leituras (Cosson, 2021b) de poemas de autoria indígena.

Desse modo, a prática almejava apresentar, discutir, valorizar e visibilizar a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, desconstruindo o viés racista contra esse grupo que, historicamente, sofreu (e ainda sofre) severas formas de silenciamento, apagamento, preconceitos e violências. Ademais, a prática visava introduzir o conhecimento da cultura indígena, especialmente a literatura indígena, como forma de apresentar aos educandos o conhecimento da cultura dos povos originários.

Este estudo, de abordagem qualitativa, utiliza-se da revisão bibliográfica, considerando os estudos da literatura como direito humano em diálogo com a educação antirracista. O aporte teórico-metodológico embasa-se em Candido (2011), Cosson (2021a, 2021b), Graúna (2013), Thiél (2016), Gomes (2008, 2017), entre outros. Além disso, revisitaram-se documentos educacionais norteadores, como o *Guia de orientações gerais da EJA* (Paraíba, 2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e a Lei nº 11.645/2008.

Este escrito divide-se em dois momentos: no primeiro, discute-se o relevante papel humanizador da literatura para além da sala de aula, além de apontar seu fomento como direito humano. Ademais, destaca-se a literatura indígena como possibilidade e potencialidade de rasurar o racismo.

No segundo momento, reflete-se sobre a prática docente, versando sobre seu processo de planejamento e sistematização. Para tal, caracterizam-se o local de sua execução e os sujeitos participantes, além de apresentar os objetivos, a metodologia adotada e suas principais contribuições para o ensino de língua portuguesa de forma interdisciplinar, visando combater o racismo na comunidade escolar e para além dela.

As facetas da literatura: tecendo palavras, humanizando e rasurando o racismo

Cheguei à escola bem motivado. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas dos brancos. Logo de cara, me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo,



e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: “Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!” [...] Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim. [...] Entendi, então, que meus colegas me deram um apelido. No começo, eu até achei que era legal ter um, mas depois fui compreendendo que por causa dele quase sempre eu era isolado nas brincadeiras. Percebi que meu apelido era motivo de piada e minha origem era motivo de chacota. Isso me deixava muito triste. (Munduruku, 2016, p. 19-20).

Esse doloroso e revoltante relato de infância do escritor indígena Daniel Munduruku desnuda o racismo contra os diversos grupos indígenas brasileiros que, não raras vezes, inicia-se dessa forma, disfarçado de brincadeiras como coisas de crianças. Infelizmente, não se trata de um caso isolado, pois, conforme Ribeiro (2022), que analisou os relatórios da *Violência contra os povos indígenas no Brasil* no período de 2003 a 2019, publicados pelo Conselho Indigenista Missionário, os dados indicavam trezentos casos de racismo sofridos pelos indígenas.

Os episódios relatados nas fichas causam impacto no leitor. Há professores de escolas públicas repetindo a inaptidão “natural” do indígena para o trabalho; ou o servidor público que endereça palavras racistas aos indígenas. Em suma, foi preciso sistematizar as informações, visando identificar as feições desse fenômeno. (Ribeiro, 2022, p. 6, grifo próprio).

Verifica-se que o racismo estrutural continua sistematizando e ampliando meios de expressões do racismo “[...] no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade” (Almeida, 2018, p. 16). Além disso, como consequência do racismo estrutural, desenvolve-se o racismo institucional, que se caracteriza e se manifesta pela

[...] prática de uma organização, seja empresa, grupo, associação ou instituição pública, em não prover um serviço para uma determinada pessoa devido à sua cor, cultura ou origem étnica. Ele também pode se manifestar por meio de normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, como resultado de preconceitos. (Freitas, 2021).

Percebe-se, portanto, que os dois episódios mencionados por Ribeiro (2022) são nítidos exemplos de reprodução do racismo em instituições públicas. O estudioso aponta, ainda, a preocupação de líderes, ativistas e representantes indígenas brasileiros, como Ailton Krenak⁴, Kum’tum Akroá Gamella⁵ e Daiara Tukano⁶, com a necessidade de dar visibilidade ao racismo sofrido pela população indígena para que seja possível mobilizar

4- Ailton Alves Lacerda Krenak é um reconhecido líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena krenaque de Minas Gerais. Recentemente, realizou um feito histórico ao ser o primeiro indígena a assumir uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

5- Representante da Tribo Indígena de Taqarituau, MA.

6- Daiara Hori Figueroa Sampaio é artista, ativista, educadora e comunicadora. Descendente do povo indígena Tukano, da Tribo Indígena Alto Rio Negro, na Amazônia.

ações e cobrar dos órgãos governamentais responsáveis as devidas medidas punitivas, preventivas e de combate ao racismo.

Nessa perspectiva, aponta-se que o racismo, no Brasil, na maioria das vezes, tende a ser publicizado apenas nos casos reportados pela população negra. Assim, faz-se pertinente divulgar e fomentar estudos, como o de Ribeiro (2022), que possibilitem verificar o panorama geral das origens geográficas, as recorrências e como se configuram as situações de racismo contra os povos indígenas, a fim de conscientizar as populações indígenas e não indígenas sobre o combate a essa mazela social que deixa marcas profundas em suas vítimas, podendo, ainda, culminar em outra severa consequência: a morte.

À vista disso, afirma-se a literatura como possibilidade de problematizar, discutir e, quiçá, rasurar esse e outros tipos de racismos na sociedade brasileira. Decerto, o espaço escolar, especialmente a sala de aula do ensino público, é um lugar de incentivo a leituras literárias, pois é nela que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos têm e mantêm uma maior possibilidade de contato com obras literárias.

Contudo, considerando a escola também um espaço de embate e contradição, muitas vezes a inserção do trabalho com a literatura, ou sua mediação, torna-se cada vez mais complexa e desafiadora, particularmente quando se percebem os diversos entraves, como falta de biblioteca ou espaço apropriado para leituras, a ausência ou inadequada formação docente que contemple o trabalho literário, a escassa diversidade (tema, autoria, formato etc.) ou a insuficiência de exemplares de obras literárias, entre outros aspectos.

Nesse sentido, ressaltam-se a relevância social e a necessidade do fomento da literatura como direito humano (Candido, 2011) em todos os níveis de escolarização e modalidades de educação, inclusive na EJA, foco da prática a ser analisada.

Desse modo, reafirma-se o direito à literatura ao concordar com a proposta de Candido (2011) de que a riqueza e o valor da obra literária se revelam na maneira como, na produção, se estabelece uma harmonia perfeita entre a forma e o conteúdo, ou seja, o que se revela, como se revela, para quem e com que intenção. Desse modo, a literatura pode incorporar no ser humano relevantes reflexões, conhecimentos, sentimentos e sensações. É nesse sentido, portanto, que “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (Candido, 2011, p. 182).

Aponta-se, ainda, que a literatura a ser incentivada no contexto escolar deve(ria) ser diversificada, além de considerar a pluralidade e as subjetividades do alunado, pois, conforme sugere Cosson (2021a, p. 17),

[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

De acordo com esse entendimento, destaca-se a necessidade da diversificação de textos e obras literárias na escola, em relação ao gênero, ao tema, aos formatos e à



autoria, cabendo ao professor a seleção de obras que são consideradas canônicas ou os clássicos, considerando sua atualidade. Contudo, deve-se, também, selecionar e ofertar obras não tão conhecidas e que têm igual teor literário, incluindo, nessa direção, obras de autoria africana, afro-brasileira e indígena.

No entanto, percebe-se que o crivo dessa seleção pelo professor é influenciado por diversos fatores, entre os quais se destacam: (1) repertório pessoal do docente que, por sua vez, reflete o tipo de leitor e a preferência por determinados tipos de textos/gêneros literários e autoria; (2) o desconhecimento ou a ausência de critérios de seleção, fruto da inadequada formação inicial e/ou continuada; (3) a concepção de educação que embasa o trabalho político-pedagógico assumido cotidianamente nas práticas professorais; e (4) o alto custo das obras literárias, impedindo ou dificultando a aquisição de exemplares pelo docente de obras que não chegam à escola via programas e/ou políticas públicas.

Percebe-se, assim, que há impedimentos sistemáticos para garantir, especialmente na escola pública, a efetivação do pleno direito à literatura, inclusive, a uma literatura diversificada, que inclua obras literárias de autoria indígena.

Cabe ressaltar, ainda, que os pontos supraelencados estão inter-relacionados e não dispensam a criticidade do docente, sobretudo ao planejar os objetivos de seu trabalho com a literatura. Deve-se ter o cuidado, portanto, de ler previamente a obra ou texto literário, evitando cair em possíveis armadilhas.

A título de exemplo, citamos, à luz de Gomes (2017), a obra *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Se a escolha do professor se deu tão somente pelo fato de a obra ser considerada um cânone, sem sistematizar, antecipadamente, uma reflexão crítica e posterior discussão com o alunado sobre o mito da democracia racial no Brasil, certamente seu trabalho ficará inadequado ou, pior, poderá reproduzir o racismo, conforme alerta a autora:

O Brasil, enquanto uma nação “mestiça”, resultante, entre outras coisas, dos contatos e intercursos sexuais entre o português e as mulheres negras e indígenas, construiu-se alicerçado na violência sexual contra essas mulheres e não somente em relacionamentos amistosos entre as raças. Sendo assim, podemos dizer que o livro *Casa-Grande e Senzala* apresenta a humanidade e as relações sociais e raciais sob a ótica do senhor patriarcal. A interpretação de Gilberto Freyre (1933) do Brasil, infelizmente, ainda é muito forte na sociedade brasileira, na esfera política, na escola, entre outros espaços sociais importantes, e tem colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo. (Gomes, 2017, p. 59, grifo próprio).

O objetivo aqui proposto ao citar essa obra como exemplo não é excluí-la do acervo escolar ou do repertório docente, tampouco enfatizar que não se deve utilizá-la, mas, sim, alertar que a mediação com qualquer obra (considerada cânone ou não) deve se pautar na prévia leitura crítica, estabelecendo formas de reflexão e discussão de pontos que careçam de uma mediação mais atenta e planejada junto ao alunado.

Nesse viés, torna-se basilar fomentar o trabalho com literatura, a partir de obras de autoria indígena e, também, de autores(as) negros(as), sejam elas produzidas por pessoas africanas ou descendentes da diáspora do Atlântico, como os afro-brasileiros.

Como este escrito versa sobre uma prática docente que trabalhou pedagogicamente com a literatura indígena, faz-se necessário concebê-la também como um direito humano. Desse modo, concorda-se com Amaral e Souto (2022, p. 20) ao sustentar que

[...] o incentivo à literatura indígena contemporânea, que nos permite o contato com suas histórias e memórias, ajuda a refletir criticamente sobre o passado (que foi relegado aos povos originários) e lhes permite o presente, reconhecendo-lhes o direito de ser, de existir e de nos humanizar com sua literatura.

Assim, a leitura, a mediação e as discussões adequadas da literatura indígena podem instigar no sujeito-leitor, indígena e não indígena, amplas e contundentes reflexões, situando o(a) indígena e seu povo no passado e no presente, valorizando sua história, memória, trajetória de luta, resistência, sobrevivência e seus modos de se relacionar com o mundo.

Cabe destacar que a literatura indígena se diferencia e se distancia da literatura indianista (obras de autoria não indígenas e relacionadas à primeira fase/geração do Romantismo brasileiro, retratando a imagem do “índio” como herói nacional) e da literatura indigenista que, segundo Thiél (2016, p. 91), também inclui obras produzidas por não indígenas que “tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas”.

Percebe-se que ambas foram elaboradas sob o viés da cultura ocidental. Em contrapartida, a literatura indígena refere-se a obras produzidas por indígenas, respeitando “[...] as modalidades discursivas que lhes são peculiares [...] Ela está localizada entre a oralidade e a escrita, entre línguas nativas e europeias, entre tradições literárias europeias e indígenas, entre sujeição e resistência” (Thiél, 2016, p. 92).

Portanto, o entendimento de literatura indígena, neste estudo, pauta-se no reconhecimento do indígena como produtor de cultura, e não como uma imagem, uma representação imaginada por não indígenas. Aponta-se, inclusive, que é possível mencionar literaturas indígenas (no plural) na tentativa de reconhecer as diversas etnias, tribos, povos e, por conseguinte, diferentes costumes, línguas, ritos, mitos etc.

Nessa direção, a indígena potiguara Graça Graúna, professora, escritora e crítica literária, admite que o lugar da literatura indígena contemporânea é

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

Percebe-se que, se recentemente há maiores produção, circulação e recepção de obras literárias indígenas, deve-se considerar esse avanço o resultado do histórico constante de luta e resistência dos povos indígenas, bem como sua inserção e atuação em diversos segmentos da sociedade. Trata-se de fatores que certamente contribuíram para a criação de novas políticas públicas e legislação, como a Lei nº 11.645/2008, tornando obrigatório, na educação básica, não só o ensino da história e da cultura afro-brasileira, mas, também, da história e da cultura indígena (Brasil, 2008). Contudo, as instituições de



ensino superior (IES) ficaram “desobrigadas”, configurando, portanto, uma lacuna nos cursos de licenciaturas, ou seja, na formação inicial dos futuros profissionais da educação.

Nessa direção, entre outras medidas, apontamos a relevância de fomentar cursos de formação continuada que se adequem e contemplem as demandas professorais, como também a ampla divulgação de estudos acerca da temática. Assim, professores e demais profissionais podem se apropriar dos fundamentos teóricos e práticos para implementar, de forma assertiva, práticas escolares que conduzam ao viés antirracista.

Deve-se pontuar, ainda, que, apesar da obrigatoriedade, faz-se necessário que a escola desenvolva ações voltadas a tal discussão, pois, como lembra Gomes (2008), muitos docentes ainda não a inseriram em seus planos de curso. Torna-se basilar, portanto, a inserção da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou na Proposta Pedagógica Curricular (PPC), entre outros documentos norteadores, como meio de reunir esforços para que toda a comunidade escolar seja sensibilizada sobre o combate ao racismo e a importância de se construírem relações étnico-raciais positivas.

Nessa direção, o trabalho com a Literatura Infantil e Juvenil (LIJU), recentemente, vem buscando formas de contemplar a discussão na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, por meio da inserção de obras de autoria indígena, pois,

[...] além de levar as crianças e jovens ao aprimoramento de competências leitoras da palavra, o contato com a literatura indígena pode capacitar este público a ler outras modalidades discursivas. Utilizamos este termo modalidades para designar recursos semióticos utilizados para a representação (e comunicação) de sentidos construídos social e culturalmente, tais como a imagem impressa ou em movimento, o som, a música, o gesto, a fala. (Thiél, 2016, p. 92).

Contudo, em relação à modalidade de ensino EJA, ainda há entraves, além dos já pontuados, para fomentar a discussão da temática a partir da literatura indígena.

Desse modo, na tentativa de contribuir para essa discussão, apresentam-se, a seguir, reflexões sobre uma prática docente, realizada na EJA, ressaltando a potencialidade da literatura indígena como forma de combater o racismo, por meio de círculos de leituras de poemas de autoria indígena.

Literatura indígena na EJA: reflexões de uma prática docente antirracista

A prática docente, foco deste trabalho, foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Otávio Novais, localizada no bairro de Oitizeiro, subúrbio do município de João Pessoa, PB, cuja comunidade é composta por pessoas negras, pardas e pobres. Cabe mencionar que o nome *Oitizeiro* tem origem na palavra Tupi *UI-ti*, árvore que dá o fruto oiti, que existia em abundância naquela localidade que, no passado, era habitada pelo povo Tabajara (tronco Tupi-Guarani), mas não há, atualmente, aldeias na comunidade. Anteriormente, o bairro foi chamado de *Novais*, em referência à família proprietária de muitas terras naquela região (PMJP, [20--]). Inclusive, o terreno da escola foi doado pelo médico Otávio Novais, integrante dessa família, originando, portanto, o nome da escola.



Essa comunidade pode ser considerada um exemplo de resistência das tradições culturais populares, inclusive de origem africana, afrodescendente e indígena, visto que, historicamente, ela é conhecida pela atuação dos grupos *Cavalo Marinho Infantil Sementes do Mestre João do Boi*⁷ e *Ciranda do Sol do Mestre Manoel Baixinho*⁸, cujos saberes e fundamentos foram repassados para a Mestra Tina⁹; e na capoeira, ressalta-se a atuação, ao longo de 45 anos, do grupo *Capoeira Angola Comunidade*, atualmente liderado pelo mestre de capoeira, Mestre Naldinho. Contudo, poucos são os estudantes que conhecem ou prestigiam esses grupos (que já se apresentaram no ginásio da escola).

Desse modo, apesar da atuação significativa desses grupos em espaços culturais em âmbito local e regional, percebe-se que há – de forma velada (ou não) – o silenciamento dessas manifestações culturais que, não raras vezes, são associadas, com um viés preconceituoso, a crenças e religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé.

A prática contemplou de forma efetiva duas turmas do Ciclo VI (que corresponde ao 3º ano do ensino médio no ensino regular) da EJA. Os sujeitos participantes são educandos¹⁰ jovens, adultos e idosos, majoritariamente negros e pardos¹¹, residentes no mesmo bairro da escola ou em bairros adjacentes, e a maioria é proveniente de famílias de baixa renda e enfrentam dificuldades socioeconômicas como o desemprego e a incerteza de subempregos e do trabalho informal e/ou autônomo.

Considerando esses aspectos, a prática foi planejada e, após sua aprovação, no segundo bimestre letivo de 2023, junto à gestão escolar, a prática docente, vinculada ao projeto *Literatura Indígena: poetizando e protagonizando múltiplos saberes na EJA*, foi apresentada pela autora, professora de língua portuguesa e pesquisadora, nas turmas do Ciclo VI – A e B, no terceiro bimestre.

Observou-se que o projeto foi bem recebido pela maioria dos educandos. Inicialmente, verificou-se certo estranhamento, uns por não entenderem o significado da expressão “poetizando” e da palavra “autoria”; outros confirmaram que nunca leram poemas de autoria indígena. Contudo, logo que todas as dúvidas foram sanadas, percebeu-se o interesse das turmas pelo projeto e pela temática.

Essas dúvidas e inquietações refletem o resultado da diagnose realizada pela autora da prática no início do ano letivo, constatando que boa parte dos educandos não detinham conhecimentos básicos sobre o gênero textual do campo literário poema. Tal fato justificou a necessidade de trabalhar as seguintes dimensões¹²: I – Correção do déficit

7- Fundado em 1967 por João Antonio do Nascimento Pereira, conhecido como Mestre João do Boi, que desde a infância se interessou pela brincadeira performática do cavalo-marinho (brincadeira com o boi), retransmitindo os conhecimentos e saberes dessa cultura a seus aprendizes.

8- O grupo foi fundado em 1968, mas só recebeu esse nome em 1995, sob liderança de Emanuel Pedro das Neves, Mestre Mané Baixinho, que já dominava os saberes e os fundamentos da ciranda, transmitidos pelo Mestre João Grande (cirandeiro).

9- Jocilene Cunha da Silva é capoeirista e domina os fundamentos do cavalo-marinho e da ciranda. Após o falecimento do Mestre João-do-boi e Mestre Mané Baixinho, Mestra Tina assumiu a liderança de ambos os grupos. A artista brincante toca, dança, canta e organiza as apresentações culturais dos dois grupos.

10- Utiliza-se esse termo, neste estudo, por considerá-lo o mais apropriado para se referir ao público-alvo da EJA, sujeitos jovens, adultos e idosos em processo de educação, conforme entende a perspectiva freireana.

11- Embora seja nítida a presença sobretudo de não brancos, uma informação mais precisa não foi possível em razão de não ter sido feito esse levantamento no ato da matrícula.

12- Dimensões elencadas pela autora do projeto, a partir de critérios estabelecidos no edital do prêmio *Mestres da Educação*, iniciativa da rede pública estadual da Paraíba, que concede o pagamento do 14º salário ao docente, autor do projeto. Esse projeto foi submetido e contemplado na edição de 2023.



de aprendizagem, relacionada à língua portuguesa, especialmente aos aspectos inerentes à leitura, à compreensão, à interpretação textual e ao processo de escrita (morfofossintaxe e semântica), considerando uma perspectiva interdisciplinar com as disciplinas de arte, história, geografia, sociologia e matemática; VI – Arte e cultura, envolvendo conhecimentos sobre literatura, cultura, história e memória dos povos indígenas, discutindo os motivos pelos quais esse grupo étnico que constituiu a sociedade brasileira ainda sofre diversos tipos de preconceito, discriminação e violência.

Dessa forma, a prática docente propôs um trabalho interdisciplinar que apresentou como objeto de conhecimento poemas de autoria indígena, obedecendo a uma sequência didática (SD) dividida em etapas teóricas e práticas. Nesta última, utilizou-se a metodologia dos círculos de leitura (Cosson, 2021b), despertando no alunado múltiplas aprendizagens, competências, habilidades e valores (Brasil, 2018) que estão sendo cada vez mais exigidos da sociedade no século XXI, como a capacidade de leitura crítica, o poder de argumentação e de fazer uso da literatura e tecnologia em práticas sociais.

A temática do projeto, sua elaboração e sua execução respeitaram o *Guia de orientações gerais da EJA* (Paraíba, 2020) e as *Diretrizes operacionais das escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba* (Paraíba, 2023), observando as especificidades do ensino e do público-alvo da EJA, sobretudo o fato de os educandos precisarem ser constantemente incentivados à participação e à interação nas aulas, pois, em função da exaustiva jornada de trabalho, a frequência é inconstante, e o cansaço (físico e mental) contribui para a não participação nas aulas e atividades escolares e extraescolares de forma mais efetiva.

Consideraram-se, também, a articulação e a contribuição para o PPP da escola, escolhido em reunião de alinhamento, no início do ano letivo, cujo tema foi *Povos originários e comunidades tradicionais no Brasil*, tendo como objetivo valorizar a riqueza sociocultural desses grupos, desvelando suas trajetórias de luta e resistência no passado e a árdua realidade enfrentada até os dias atuais.

Dessa forma, com base nos resultados diagnósticos das turmas, que constataram o déficit de aprendizagem acerca do objeto de conhecimento, poema, bem como a ausência de discussão anterior sobre a literatura indígena, elencou-se o objetivo geral de promover o ensino da língua portuguesa, especialmente do gênero textual poema, de forma interdisciplinar, por meio de círculos de leitura de poemas de autoria indígena. A partir de então, formularam-se os demais objetivos específicos que serão apresentados ao longo deste escrito, assim como algumas competências e habilidades, conforme as orientações da BNCC (Brasil, 2008).

Conforme mencionado, o projeto foi executado a partir de uma sequência didática (SD). Ao longo das etapas iniciais, foram trabalhados os poemas da indígena Márcia Kambeba (poeta, geógrafa e autora de obras literárias), por apresentar uma diversidade de temáticas sobre os povos indígenas, como identidade, história, cultura, memória, resistência, ancestralidade, entre outras. Além disso, os poemas selecionados são de livre acesso na internet, e há vídeos de alguns poemas recitados no *YouTube*, os quais foram apresentados em sala de aula. Dessa forma, as ações e as atividades da SD foram realizadas ao longo de dois meses, no terceiro bimestre, conforme as etapas a seguir:

Primeira e segunda semanas (etapa teórica): conhecendo o gênero textual literário poema

Inicialmente, instigaram-se os conhecimentos prévios do alunado sobre o poema. Em seguida, a partir de aulas expositivas e dialogadas, foram apresentados diferentes tipos de poemas, seus elementos composicionais (estrofes, versos, rima, métrica etc.) e a linguagem utilizada, cujas palavras podem ser empregadas no sentido denotativo ou conotativo, com o uso de figuras de linguagem.

Foram reproduzidos na televisão, pelo compartilhamento de tela do *smartphone* da autora, o recurso didático elaborado por ela no aplicativo Canva® (Figura 1) e a videoaula intitulada “Poema: quais são as suas principais características?” (Merces, 2022).

Figura 1 – Recurso didático utilizado nas aulas expositivas

AY KAKUYRI TAMA
(Eu Moro na Cidade)
KAMBEBA, Márcia

Verso

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

Estrofes:
conjunto de versos

Nasci na Uka sagrada
Na mata por tempos vivi,
Na terra dos povos indígenas,
Sou Wayma, filhada 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 Kambemba, 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,
Minhacara de “Índia” não se transformou,
Posso ser quem tu és,
Sem perder a essência que sou.

Mantenho meu indígena,
na minha identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade

Fonte: Elaboração própria.



Ao longo dessas semanas, alcançou-se o objetivo específico: propor o ensino da língua portuguesa a partir do poema, vislumbrando a melhoria da qualidade da aprendizagem dos processos de leitura e escrita no tocante a seus elementos estruturantes, estéticos, éticos e linguísticos, como ortografia, morfossintaxe, semântica, acentuação, pontuação, figuras de linguagem etc.

Algumas habilidades e competências desenvolvidas de língua portuguesa foram: Competência 2 – Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza; e a Habilidade (EM13LP51) – Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

Uma das competências e das habilidades relacionadas à história e à geografia desenvolvidas nessas semanas foram: Competência 1 – Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos [...]; Habilidade (EM13CHS101) – Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Terceira e quarta semanas (etapa teórica): suportes e meios de circulação de poemas

Procedeu-se à apresentação de poemas em diferentes tipos de suportes e meios de circulação. Os educandos foram instigados a refletir sobre a possibilidade de publicização e as diferentes formas de apreciar os poemas, seja de forma impressa ou digital; e os meios de produção e circulação (recurso de áudio, visual e audiovisual). Utilizou-se o poema escrito e em vídeo “Ay kakyri tama – Eu moro na cidade” (Kambebe, 2022), a fim de que os educandos comparassem os aspectos da multimodalidade e das multissemioses entre o poema escrito (impresso) e o recitado (em vídeo) e como esses aspectos influenciam a recepção do poema.

Percebe-se que a prática possibilitou aos educandos outros modos de ler e compreender textos multimodais e multissemióticos, pois,

[...] para que a literatura indígena seja valorizada em sua especificidade literária é preciso que seus leitores disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética. Por exemplo, as narrativas indígenas endereçadas a vários públicos motivam a leitura da palavra impressa em interação com

ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. Os grafismos indígenas constituem narrativas e devem ser valorizados por sua especificidade, podendo inclusive indicar a autoria do texto indígena, se coletiva/ancestral ou individual. (Thiél, 2016, p. 93).

Figura 2 – Uso de tecnologias para apresentação do poema em vídeo¹³



Fonte: Elaboração própria. Acervo pessoal da autora.

Tais ações pautaram-se na Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) e contribuíram para alcançar os objetivos específicos: Fomentar a discussão interdisciplinar com os conteúdos relacionados a disciplinas de história e sociologia, como arte, história e cultura dos povos indígenas, que são basilares na compreensão da organização da sociedade contemporânea, na discussão sobre o respeito à multiculturalidade e na superação do preconceito, da discriminação e de violências contra esse grupo social minoritário; Promover a discussão

13- Utilizaram-se tarjas para evitar a identificação e preservar a exposição de imagem dos participantes.

acerca dos conhecimentos associados à geografia especialmente ao campo da geopolítica e conceitos como territorialidade, sustentabilidade, impactos ambientais e sociais, entre outros.

Já as ações desta etapa, que foram ampliadas na etapa prática, contribuíram para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades de língua portuguesa: Competência 6 – Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas; e a Habilidade (EM13LP45) – Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

Quinta, sexta e sétima semanas (etapa prática): círculos de leitura de poemas de autoria indígena (sala de aula)

Os educandos apreciaram, inicialmente, os poemas de Márcia Kambeba e, posteriormente, os de Graça Graúna, Ailton Krenak, Eliana Potiguara, Sony Ferseck e Daniel Munduruku. A autora produziu minibiografias dos(as) poetas (Figura 3), para que as turmas pudessem conhecer um pouco de cada poeta, suas respectivas etnias, a localidade geográfica de seu povo, números, percentuais e taxas populacionais, além de curiosidades relacionadas a suas trajetórias de vida, luta e resistência.

Figura 3 – Recurso didático: minibiografia da poeta Márcia Kambeba



Márcia Wayana KAMBEBA

Poeta e geógrafa, nascida em 1979, em Ticuna, Belém do Solimões (AM). Pertencente a etnia Omágua/Kambeba.

Povo Kambeba/Omágua

Os Kambeba – também conhecidos como Omágua, principalmente no Peru – configuram um dos casos de grupos que, na Amazônia brasileira, deixaram de se identificar como indígena em razão da violência e discriminação de frentes não-indígenas na região desde meados do século XVIII.

Hoje os Kambeba em território brasileiro estão localizados em cinco aldeias: quatro na região do médio Solimões e uma no baixo rio Negro, precisamente, na desembocadura do rio Cuieiras. Há também algumas famílias na cidade de Manaus e várias outras no alto Solimões em terras Ticuna.

Fontes dos Kambeba confirmam a existência de 223 famílias no Alto Solimões/AM o que elevaria a população Kambeba em território brasileiro para 1.500 pessoas aproximadamente.

Referência:
BENEDITO, Maciel. Kambeba. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: [Fonte: Elaboração própria.](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kambeba#:~:text=Os%20Kambeba%20%2E2%20%20%20amb%20%20%20conhecidos%20como,desde%20meados%20do%20s%C3%A9culo%20XVIII. Acesso em: 28 set. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

As ações contribuíram para alcançar os objetivos específicos: Propor o ensino da língua portuguesa de forma interdisciplinar com os conteúdos de geografia e matemática, a fim de superar possíveis déficits de aprendizagem quanto à leitura e à interpretação de dados por meio de gráficos, infográficos, tabelas, mapas etc.; Incentivar o protagonismo, a autonomia e o espírito colaborativo dos educandos a partir dos círculos de leitura dos poemas de autoria indígena, para que se reconheçam leitores e pertencentes a uma comunidade leitora.

As competências e habilidades de língua portuguesa alcançadas foram: Competência 6, já mencionada; e a Habilidade (EM13LP46) – Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.).

Ademais, uma das competências e habilidades de matemática alcançadas foram: Competência 1 – Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das ciências da natureza e humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral; Habilidade (EM13MAT101) – Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às ciências da natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos.

As competências e habilidades relacionadas à história e à geografia foram: Competência 2 – Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações; Competência 3 – Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais.

Ressalta-se que, segundo Cosson (2021b, p. 139), os círculos de leitura se configuram como uma prática privilegiada “[...] porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório [...] para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições”.

Observa-se, ainda, que a escolha dessa metodologia de ensino se deveu a seu caráter formativo, pois, para Cosson (2021b, p. 139), os círculos de leitura podem proporcionar “[...] uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada [...]”. Ademais, os educandos foram instigados à participação de forma mais efetiva e produtiva, portanto, os círculos de leitura podem ser considerados, também, uma metodologia ativa (Moran, 2015).

Ademais, a metodologia foi realizada com adaptações, considerando as especificidades da EJA¹⁴. Assim, a turma se reuniu em semicírculo e prosseguiu com a leitura, ora individual ora compartilhada, do poema selecionado (máximo de dez minutos, razão pela qual foram selecionados poemas relativamente curtos).

14- A duração do tempo de uma aula é de 30 minutos; por isso, as aulas de língua portuguesa e matemática são (preferencialmente) geminadas, ou seja, duas aulas seguidas, contemplando 60 minutos.



Em cada círculo de leitura, a professora realizou a mediação, sanou dúvidas com relação ao vocabulário, à estrutura e incentivou a reflexão por meio da alimentação temática (questões norteadoras e provocativas: tema, ideia central, problemática etc., no máximo dez minutos). Na sequência, abriu-se a discussão das questões indicadas com a participação da turma (máximo de vinte minutos). Por fim, os educandos anotaram suas experiências, o que sentiram, o aspecto que consideraram mais relevante etc., sendo discutido, posteriormente, até o encerramento da aula (máximo vinte minutos).

Os momentos de partilhas foram bastantes profícuos, pois, a partir da leitura literária e da discussão mediada pela professora, foi possível aproximar a temática do racismo da realidade dos educandos. Como exemplo, menciona-se o angustiante e revoltante depoimento da educanda MSC¹⁵, 22 anos, que se autodeclarou negra. Em dezembro de 2022, ela trabalhava como auxiliar de vendas em uma sapataria, no centro da cidade, e percebeu que uma cliente (branca) não quis ser atendida por ela, aguardando outra vendedora (branca) desocupar. Além da humilhação sofrida, pois a vendedora confirmou, posteriormente, que a cliente era racista, a educanda ainda perdeu uma possível venda. O episódio relatado, portanto, é um exemplo nítido de como o racismo impacta e reproduz a desigualdade socioeconômica da população negra (e indígena).

Outros educandos que se reconheceram como negros e/ou pardos comentaram que ao longo de suas vidas era comum ouvir expressões depreciativas associadas à estética, principalmente do cabelo (*cabelo de bucha, cabelo de bombril, pixaim*), camufladas como brincadeiras para inferiorizar o outro.

Foi possível constatar que as falas racistas mencionadas pelos educandos tinham como referência o padrão estético e cultural do colonizador. Isso pode ser percebido como consequência da ideologia da branquitude – representação da pessoa branca como padrão universal – enraizada, forjada e propagada historicamente pela população branca (privilegiada) no imaginário social.

De acordo com Bento (2016, p. 28-29), houve (e ainda há) um “investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais”.

Oitava semana (etapa prática): culminância – círculo de leitura de poemas de autoria indígena com o *Café Poético* (pátio da escola)

Para esta etapa, solicitou-se o apoio da gestora escolar, que concordou com a ideia de um *Café Poético* e lanche coletivo. Assim, após o intervalo e o lanche, reuniram-se em semicírculo, no pátio da escola, todos os educandos, tanto os do Ciclo VI quanto os do Ciclo V, além dos docentes e do pessoal de apoio.

O ambiente foi decorado em colaboração com a professora readaptada, a gestora escolar e o pessoal de apoio. Foram montados painéis e murais, nos quais foram disponibilizados os poemas e as minibiografias dos(as) poetas, além de objetos alusivos à cultura indígena (esteira, rede de pesca e cestos).

15- Para resguardar a identificação da educanda, utilizaram-se as iniciais de seu nome e sobrenome.

Figura 4 – Compilação de registros do Café Poético (noite)

Fonte: Elaboração própria. Acervo pessoal da autora.

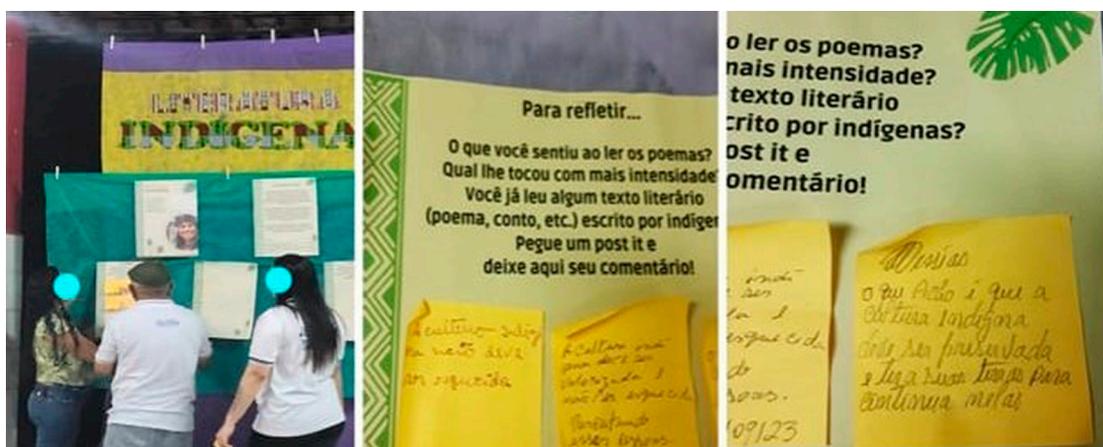
A autora do projeto cumprimentou e agradeceu aos participantes e, em seguida, apresentou brevemente o projeto, explicando como surgiu, sua finalidade, como foi desenvolvido e a importância de se falar sobre a literatura de autoria indígena.

Posteriormente, foi realizada a leitura de poemas de autoria indígena. Com a colaboração dos docentes, foram recitados poemas de Márcia Kambeba, Daniel Munduruku e Graça Graúna. Depois, com a colaboração do professor de história, ocorreu a discussão sobre a luta e a resistência histórica dos povos originários, destacando-se a necessidade de combater o preconceito, a discriminação e as violências contra os indígenas. Inclusive, discutiu-se sobre o processo jurídico de luta para o reconhecimento e a demarcação de terras indígenas, o Marco Temporal, e suas implicações sociopolítico-econômicas. Na sequência, os professores de química e de matemática discorreram sobre a sabedoria ancestral dos povos indígenas, enfatizando o uso de ervas e plantas para fins medicinais, e os rituais de cura.

Outras discussões foram fomentadas como a relação dos povos originários com a natureza, o espírito de reciprocidade com a terra, a mata, a água, o cuidado com a preservação ambiental etc. Ademais, pontuou-se a importância da ancestralidade e a valorização dos anciões, pessoas mais sábias e importantes da tribo ou comunidade. Segundo Thiél (2016, p. 94), “a literatura indígena sugere a continuidade e permanência da memória ancestral. As obras indígenas estabelecem vínculos entre gerações, especialmente pelas narrativas míticas”.

Após a leitura e a discussão, foram distribuídos *post-its* para que todos anotassem comentários sobre o que foi vivenciado, o que aprenderam, o que chamou mais atenção, entre outros aspectos. Depois, os comentários foram expostos no mural.

Figura 5 – Post its com comentários sendo expostos no mural *Café Poético* (noite)



Fonte: Elaboração própria. Acervo pessoal da autora.

Discutiu-se coletivamente sobre os comentários expostos, nos quais foi possível verificar que houve aprendizagem acerca do que foi lido, ouvido e discutido. Chamou a atenção o fato de a maioria dos comentários mencionarem o respeito e a valorização dos povos indígenas e de sua cultura, que ela não deveria ser esquecida, mas, sim, preservada. Outros indicavam que os indígenas não deveriam perder suas terras ou que deveriam permanecer nelas para viver e cuidar da natureza.

Nesta etapa, alcançaram-se os objetivos específicos: Contribuir para a formação crítica, integral e humanizadora de jovens, adultos e idosos capacitando-os para a tomada de decisões que envolvem a construção de valores éticos; contribuir para a formação literária, relacionando os múltiplos saberes e conhecimentos prévios.

Em seguida, foi o momento dos agradecimentos finais, quando a gestora escolar parabenizou a professora e os participantes, teceu considerações positivas e pediu que essa ação fosse replicada nas turmas da manhã e da tarde, pois considerou que os demais estudantes precisavam ter esse contato mediado com os poemas e com as discussões. Portanto, organizaram-se mais dois momentos do *Café Poético*, um para cada turno, manhã e tarde, cujos registros podem ser apreciados na Figura 6.

Figura 6 – Compilação de registros do *Café Poético* (manhã e tarde)



Fonte: Elaboração própria. Acervo pessoal da autora.

Considerações finais

Diante do exposto neste artigo, percebe-se que o racismo contra os povos indígenas é cruel, real, estrutural e institucional. Desse modo, urge a necessidade de discuti-lo, mas, também, de combatê-lo, sobretudo com ações efetivas e adequadas no contexto escolar.

Nesse sentido, considera-se que a prática docente apresentada pode se configurar como uma ação assertiva de combate ao racismo, visto que a prática logrou êxito em sua execução e alcançou seu objetivo, pois tanto as etapas teóricas quanto as práticas foram bem-sucedidas. Percebe-se que as explanações realizadas ao longo das etapas teóricas foram basilares para que os educandos aprendessem o objeto de conhecimento – o



poema –, sendo os círculos de leitura fundamentais para auxiliá-los nas etapas práticas, momentos nos quais se mobilizou, também, um conjunto de competências, habilidades, princípios e valores.

Como previsto, no início houve certo estranhamento por parte de alguns educandos que não estavam acostumados à interação e à participação mais ativa nas aulas. Tal empecilho foi superado a partir da mediação adequada e do apoio necessário para que todos se sentissem acolhidos, motivados e capazes de realizar as atividades propostas, como ler, compreender, interpretar, discutir e relatar suas experiências, por meio de uma leitura cognitiva, estética e sensorial de poemas de autoria indígena, e em diferentes suportes (texto escrito, visual e audiovisual).

Nessa direção, a participação nas aulas melhorou, e os círculos de leitura se configuravam como o espaço-tempo disponível para a leitura, discussão e aquisição de novos conhecimentos e saberes. Foi possível, portanto, verificar o avanço de aprendizagem dos educandos, que já não apresentavam tantas dificuldades e conseguiam identificar os versos, as estrofes, as rimas, algumas figuras de linguagem etc.

Além de contribuir com os conteúdos de língua portuguesa e de outras disciplinas, a prática docente desenvolveu uma educação antirracista que, por meio da literatura indígena, problematizava e conscientizava os educandos sobre a necessidade de combater o racismo. Desse modo, tentava-se superar o discurso preconceituoso e discriminatório, as imagens e os estereótipos negativos e pejorativos contra os povos indígenas, passando a valorizar suas histórias de lutas e resistências, suas memórias, culturas, crenças, seus saberes e conhecimentos.

Se, por um lado, a prática fomentou a formação leitora, suscitando nos sujeitos a fruição, o pensamento crítico, o poder de argumentação e sua humanização, por outro, reforçou a importância da literatura indígena para desconstruir a ideia equivocada de que os povos indígenas não produzem literatura, visto que foram apreciados textos de poetas indígenas de diferentes etnias, cujos escritos literários deveriam circular amplamente em mais espaços na sociedade, inclusive nas escolas.

Cabe ressaltar, ainda, que, para a prática lograr êxito, dois aspectos foram basilares: a adequada formação docente amparada na legislação, nos documentos educacionais norteadores e nos estudos teóricos e práticos acerca da temática; e o fato de a prática estar associada ao PPP da escola, possibilitando o envolvimento e a colaboração de outros docentes, do pessoal de apoio e da gestão escolar.

Considerando as contribuições supracitadas, almeja-se que essa prática docente, desenvolvida por meio da literatura indígena, possa ser apreciada, adaptada, melhorada e implementada por outros docentes e profissionais da educação, visando à concretização da educação antirracista, à implementação adequada da Lei nº 11.645/2008 e garantindo aos sujeitos seu direito à literatura, especialmente à literatura indígena.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.



AMARAL, Ana Paula Taigy; SOUTO, Rinah de Araújo. Direito à literatura indígena e a pluralização do cânone: um diálogo a partir da concepção de Candido. **Revista Leia Escola**, Campina Grande. v. 22, n. 1, p. 9-28, abr. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 28-63.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021a.

FREITAS, Camilla. O que é racismo institucional e como combatê-lo? **UOL**, 15 nov. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/11/15/o-que-e-racismo-institucional-e-como-podemos-combate-lo.htm>. Acesso em: 20 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. **Portal Geledés**, 13 mar. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/>. Acesso em: 12 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 23, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 10 maio 2024.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakyri tama – Eu moro na cidade**. [S. l.: s. n.], 2022. Poema. 1 vídeo (93 s). Publicado pelo canal Márcia Wayna Kambeba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mkGUmtqaww>. Acesso em: 10 maio 2024.



MERCES, Tatiana. **Quais são as suas principais características?** [S. l.: s. n.], 2022. Poema. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal Tatiana das Mercês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5q4XpEz42QU>. Acesso em: 10 maio 2024.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Mídias contemporâneas; v. II). p. 15-33. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. Porto Alegre: Edelbra. 2016.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais das escolas da rede Estadual de Educação da Paraíba 2023**. João Pessoa: SEE-PB, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Guia de orientações gerais da EJA**. João Pessoa: SEECT, 2020.

PMJP. Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Filipeia – atlas da cidade de João Pessoa**. João Pessoa: PMJP, [20--]. Disponível em: <https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. **Mana**, Rio de Janeiro. v. 28, n. 2, e282204. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/mSJpdCM6QMCTFCKyVsGSTVn/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, São Paulo, n. 5, p. 88-99, 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/literartes/article/view/107454>. Acesso em: 15 maio 2024.

Recebido em: 24.05.2024

Revisado em: 25.06.2024

Aprovado em: 06.08.2024

Editora responsável: Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral

Kilma Cristeane Ferreira Guedes é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB) e professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba; membro do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI).



Renata Junqueira de Souza é doutora em letras pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP) e é livre-docente pela mesma instituição; coordenadora do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI).