

LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO BÁSICO

MITO DE CRIAÇÃO DO MUNDO SEGUNDO A COSMOVISÃO GUARANI

Rochelle da Fonseca Oliveira
(UFSM)

Liane Batistela Kist
(UFSM)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Rochelle da Fonseca Oliveira é graduanda do 7º semestre do curso de Letras - Licenciatura - Habilitação em Português e Literatura da Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é bolsista FIPE no Programa de Extensão Ateliê de Textos, integrante do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ensino de Linguagem e professora voluntária de PLE (Português como Língua Estrangeira) no Laboratório Entrelínguas da UFSM. E-mail: rochelle.oliveira@acad.ufsm.br.

Rochelle da Fonseca Oliveira possui Graduação em Letras/Português pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), Mestrado em Educação/Formação de Professores (2007) e Doutorado em Letras/Estudos Linguísticos (2017) pela mesma instituição. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) e Professora Formadora da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria. Atua especialmente em disciplinas voltadas para o Estágio Curricular Supervisionado e Didática do Ensino da Língua Portuguesa no Curso de Letras e com Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica no Curso de Pedagogia. E-mail: liane.kist@ufsm.br.

RESUMO

No presente relato de experiência, busco refletir sobre minha prática pedagógica durante o estágio supervisionado em literatura no ensino básico, realizado no 7º semestre do curso de licenciatura em Letras Português, considerando a interação com os alunos e os desafios e potencialidades do ensino de literatura de autoria indígena. As atividades desenvolvidas no estágio foram elaboradas a partir da definição de objetivos e estratégias de ensino e de aprendizagem com vistas à construção e promoção de uma educação intercultural, que oportunizasse aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do Brasil e de sua diversidade. Para isso, utilizou-se da abordagem teórico-metodológica do Letramento Literário (COSSON, 2006) em consonância com a prática de leitura do gênero literário mito (JESUS; BRANDÃO, 2011), como um instrumento mediador para o conhecimento da literatura e da cultura indígena no contexto de sala de aula. Ao final das atividades desenvolvidas no estágio, verificou-se, por meio de uma atividade de automonitoramento da aprendizagem (PIMENTEL; OMAR; DE FRANÇA, 2005), que os

ABSTRACT

In this experience report, I aim to reflect on my pedagogical practice during the supervised internship in literature at the basic education level, carried out in the 7th semester of the Portuguese Language and Literature degree, considering the interaction with students and the challenges and potential of teaching indigenous authorship literature. The internship activities were designed based on the definition of teaching and learning objectives and strategies with a view to building and promoting intercultural education, aiming to provide students with a broader understanding of Brazil and its diversity. For this, we used the theoretical-methodological approach of Literary Literacy (COSSON, 2006) in line with the practice of reading the literary genre myth (JESUS; BRANDÃO, 2011), as a mediating instrument for the knowledge of literature and culture indigenous people in the classroom context. At the end of the internship activities, a self-monitoring learning activity confirmed (PIMENTEL; OMAR; DE FRANÇA, 2005), that the students learned the knowledge worked on throughout the didactic



alunos apreenderam os conhecimentos trabalhados ao longo da proposta didática, uma vez que demonstraram, em suas respostas, entendimento acerca da importância da cultura, da língua e literatura dos povos indígenas, reconhecendo a diversidade e as especificidades de cada povo e sua cultura.	proposal, as their responses demonstrated an understanding of the importance of indigenous peoples' culture, language, and literature, recognizing the diversity and specificities of each people and their culture.
--	--

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Literatura de autoria indígena; Letramento Literário; Ensino Básico	Indigenous authored literature; Literary Literacy; Basic education

INTRODUÇÃO

Educar é como catar piolho na cabeça da criança.

É preciso que haja esperança, abandono,

E perseverança.

A esperança é crença de que se está cumprindo uma missão.

O abandono é a confiança do educando na palavra.

A presença é a perseguição aos mais teimosos dos piolhos, é não permitir que um único escape, se perca.¹

Só se educa pelo carinho e catar piolho é o carinho que o educador faz na cabeça do educando, estimulando-o a palavra é pela magia do silêncio.

Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos e só quem é capaz de oferecer um colo para que o educando repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas, pode fazer o outro construir seus próprios sonhos.

E pouco importa se os piolhos são apenas imaginários...

Daniel Munduruku¹

Mesmo após a Lei 11.465/08 de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino para o Ensino Fundamental e Médio, o estudo da cultura, da língua e da literatura de autoria indígena ainda é muito desconhecido e pouco trabalhado nas escolas. Do mesmo modo, quando presente em livros didáticos, o conteúdo sobre os povos originários estudado ainda é, por vezes, insuficiente e reduzido ao período de colonização do Brasil ou à representação apenas folclórica². Portanto, faz-se essencial inserir a leitura de literatura de autoria indígena nos componentes curriculares do ensino básico, pois acredita-se que o conhecimento da cultura destes povos é benéfico para a aprendizagem, visto que pode permitir que os discentes desenvolvam uma

¹ O texto está disponível no blog do autor: <<http://danielmunduruku.blogspot.com/2011/09/educar-e-comocatar-piolho-na-cabeça-da.html>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

² Silva (2015), ao analisar a abordagem da História Indígena nos livros didáticos, destaca que esses materiais frequentemente retratam os povos indígenas como figuras restritas ao passado, e que essa representação pode levar os alunos a acreditarem que, após o período de colonização do país, os indígenas deixaram de ter participação na história. Além disso, observa-se que a história Indígena é tratada de maneira breve e generalizada, o que acaba por minimizar o papel desses povos na formação da sociedade e na trajetória histórica do Brasil.



maior consciência sobre a identidade nacional, respeitem e valorizem, assim como agreguem interesse por outros tipos de literatura para além do cânone.

Nesse sentido, no presente relato de experiência, busco refletir sobre minha prática pedagógica durante o estágio supervisionado em literatura no ensino básico, realizado no 7º semestre do curso de licenciatura em Letras Português, considerando a interação com os alunos e os desafios e potencialidades do ensino de literatura de autoria indígena. Para isso, utilizei da abordagem teórico-metodológica do Letramento Literário (COSSON, 2006) em consonância com a prática de leitura do gênero literário mito, como um instrumento mediador para o conhecimento da literatura e da cultura indígena no contexto de sala de aula.

A proposta surgiu a partir da problematização acerca da ausência e do modo como a cultura, língua e literatura de autoria indígena são desenvolvidas no currículo escolar, ao se pensar um produto final de cunho criativo em uma disciplina complementar que cursei no 4º semestre de graduação, a qual era denominada de “Narrativas Ameríndias”. Tal disciplina tinha como objetivo analisar diferentes narrativas ameríndias e produções literárias e artísticas de autores indígenas contemporâneos, bem como discutir e articular reflexões teóricas entre as narrativas e cosmologias dos povos indígenas como uma ferramenta para se pensar possibilidades para a promoção de uma educação intercultural, isto é, “uma perspectiva crítica de ensino que leva em conta as diferenças e pluralismos de grupos socioculturalmente distintos com o objetivo de promover e valorizar a diversidade³. Nesse viés, como professora em formação inicial, dediquei-me a pensar, durante a disciplina, em como desmistificar os estereótipos já existentes acerca das culturas dos povos originários indígenas do país e incentivar o conhecimento e interesse pela literatura de autoria indígena e o respeito à diversidade cultural. A partir disso, produzi, como produto final, uma proposta didática, a qual posteriormente foi ampliada e aprofundada em relação aos aspectos teóricos e metodológicos na disciplina de Estágio III, que possibilitasse, em certa medida, fomentar o resgate da cultura dos povos originários indígenas que constroem a identidade brasileira por meio da literatura.

Este relato, portanto, visa trazer as reflexões decorrentes do desenvolvimento da proposta didática produzida para o Estágio III, mostrando a importância e as contribuições de se trabalhar com a temática em sala de aula.

³ EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre., Flórida: Wikimedia Foundation 2023.

Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Educa%C3%A7%C3%A3o_intercultural&oldid=65223434>. Acesso em: 1 fev. 2023.



CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AÇÕES

A proposta didática elaborada na disciplina de estágio, que leva o mesmo nome do relato em questão, “Literatura de autoria indígena e letramento literário no ensino básico: mito de criação do mundo segundo a cosmovisão guarani”, foi dinamizada em uma instituição educacional da rede estadual, localizada no município de Santa Maria. A turma escolhida para a realização da proposta didática compreende o 8º ano do Ensino Fundamental II e possui 20 alunos, com faixa etária entre 13 e 15 anos. As atividades de estágio tiveram início com um período de observação do contexto micro (sala de aula) e macro (escola), no qual teve por objetivo o estudo do movimento docente, bem como do contexto escolar e seu funcionamento, permitindo a elaboração de estratégias para a produção da proposta didática que foi, posteriormente, dinamizada. Por meio da observação direta foi possível analisar como os alunos performavam em diferentes momentos e dinâmicas das aulas, tanto no aspecto da relação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo. Cabe ressaltar, também, a concomitância do período de estudo do contexto com a semana da data comemorativa do Dia dos Povos Indígenas, o que me permitiu já realizar alguns levantamentos prévios acerca dos conhecimentos que os discentes tinham acerca da temática, os quais eram restringidos à data, sem nenhuma menção a respeito da importância deste dia.

Com base no estudo do contexto micro, outro recurso utilizado para caracterizar a turma, foi a elaboração e dinamização de um questionário investigativo no último dia de observação, a fim de estabelecer um perfil da turma em aspectos básicos de faixa etária, nomes e interesses pessoais e de estudo, mas, principalmente, fazer um levantamento mais concreto dos conhecimentos que eles já tinham ou não relacionados ao gênero literário e à temática que seria desenvolvida no período de docência. Em relação ao gênero-foco, o mito, muitos responderam não saber o que era ou o confundiam com lenda, como uma história que não é real, como algo que não existe ou que não é verdade. Entretanto, o que mais se destacou foi a lacuna de conhecimento quanto à temática relacionada à cultura e literatura dos povos indígenas brasileiros, pois a maioria disse não saber nada sobre, apenas, como já havia reparado, através da observação direta, que o Dia dos Povos Indígenas é dia 19 de abril. Dessa forma, tanto a observação direta quanto o questionário investigativo me permitiram verificar o que eu já previa: grosso modo, a cultura indígena não está presente no currículo escolar, e os alunos desconhecem a história e a cultura dos povos indígenas, tampouco a sua literatura.

Tendo em vista esses aspectos, elaborei objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem para a condução das aulas, com vistas a construir e promover uma educação intercultural, que contribuísse para que os estudantes desenvolvessem uma compreensão



mais ampla do Brasil e de sua diversidade. Dentre os objetivos propostos, destaco, aqui, cinco daqueles que representam de forma mais concreta aquilo que busquei desenvolver e alcançar em termos de aprendizagem e ação pedagógica. Sob essa perspectiva, a minha proposta didática teve como compromisso, criar um espaço para que o estudante aprendesse a: a) envolver-se com as práticas de letramento literário; b) respeitar a cultura indígena de diferentes povos; c) reconhecer a relevância e influência da cultura indígena na construção da identidade nacional brasileira; d) refletir sobre suas próprias histórias, culturas e línguas enquanto sujeitos pertencentes a uma coletividade e; e) conhecer os aspectos do gênero literário mito.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para a elaboração da proposta didática, tendo em vista o desenvolvimento de atividades sequenciais e articuladas no contexto da prática de leitura no ensino básico, utilizei da abordagem teórico-metodológica de Letramento Literário fundamentada por Cosson (2006), articulada ao estudo dos aspectos do gênero literário mito (Jesus; Brandão, 2011), com o intuito de compreender como cada povo concebe o mundo e suas origens, especialmente os povos indígenas, conforme o propósito dessa proposta didática.

Acerca do gênero-foco, o mito de criação a ser trabalhado diz respeito à cultura guarani, escrito pelo escritor indígena e ambientalista Kaká Werá e intitulado “A voz do trovão”, que narra, segundo a cosmovisão desse povo, como o mundo foi criado, desde os deuses até o primeiro homem, e os seres que ele criou. O mito é uma narrativa, que inicialmente era transmitida de forma oral, que visa mostrar a cultura e o pensamento de um povo em um determinado momento histórico, geralmente antigo. Além disso, esse gênero narrativo é caracterizado por versar a presença de seres fantásticos e deuses, para indicar a relação do homem com o mundo, bem como explicar o surgimento do mundo e do universo e os fenômenos da natureza. A respeito do mito, Jesus e Brandão (2011) dizem que se trata de “uma narrativa de composição simples que tem uma preocupação explicativa, atendendo a uma necessidade que temos, seres humanos, de dar um sentido para as coisas, para os fenômenos que nos cercam. Enfoca seu conhecimento de mundo, seu modo de ver a realidade. Dessa forma, o mito constitui um gênero narrativo que faz parte da construção da identidade de um povo” (Jesus; Brandão, 2011, p. 47).

O Letramento Literário, por sua vez, é uma proposta de ensino de leitura literária no contexto escolar, a fim de promover uma prática significativa de literatura. Para Cosson (2006), o letramento literário consiste em escolarizar a literatura, isto é, trazê-la para dentro da escola sem perder seu verdadeiro significado. Para isso, é preciso evitar pensar a



literatura apenas como um componente curricular conteudista, ensinado de forma descontextualizada e sem discussão, mas sim considerar o seu “poder de humanização” (Cosson, 2006, p. 23). A fim de possibilitar a prática do letramento literário, Cosson (2006) apresenta algumas estratégias para o ensino de literatura como uma sistematização essencial para desenvolvê-la na sala de aula, as quais ele denominou de *sequência básica* e *sequência expandida*, dentre elas, a primeira foi a escolhida para a dinamização da proposta didática de estágio. Acerca dela, Cosson (2006) a constitui em quatro etapas que o professor deve conduzir de modo a enriquecer essas práticas: i) *motivação* (cujo objetivo é preparar e provocar o estudante para introduzir o texto); ii) *introdução* (é a apresentação do autor e da obra que será lida); iii) *leitura* (como o próprio nome já diz, é a leitura do texto literário, acompanhada do que o autor chama de “intervalos”, que dizem respeito a discussões e atividades de acompanhamento da leitura); e, por fim, a etapa iv) *interpretação* (a qual é caracterizada pela experiência individual da leitura e pela concretização ou materialização da interpretação da leitura).

O automonitoramento da aprendizagem, uma das atividades avaliativas usadas na proposta didática de estágio, como o próprio nome já diz, é o “conhecimento sobre o próprio conhecimento” (Pimentel; Omar; França, 2005, p. 62), isto é, uma avaliação em que o próprio aluno irá refletir e apontar acerca dos conteúdos e conhecimentos adquiridos em determinado período de tempo. Esse tipo de avaliação permite ao aluno compreender o seu desempenho e identificar potencialidades e lacunas da sua aprendizagem. Pimentel, Omar e de França (2005), no que diz respeito ao automonitoramento da aprendizagem, afirmam que

os aprendizes devem ser responsáveis pela própria aprendizagem. Deve-se portanto caminhar para um currículo mais voltado para o “aprender a aprender”, e assim desenvolver atitudes e ações que ajudem as pessoas a descobrir a importância de uma aprendizagem contínua (Pimentel; Omar; França, 2005, p. 63).

Dessa forma, por meio do automonitoramento, o aprendiz terá o controle da sua aprendizagem, oferecendo ao professor um *feedback* do domínio dos conhecimentos apreendidos pelo aluno sobre determinado conteúdo.

ETAPAS DA PROPOSTA DIDÁTICA COM BASE NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Com base na proposta de *sequência básica* do Cosson (2006), a proposta didática de estágio foi organizada conforme as etapas *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*, as quais irei descrever e explicar a partir das atividades desenvolvidas na escola e turma já apresentadas. Inicialmente, no que concerne à etapa *motivação*, realizamos um conjunto de



atividades de sensibilização sobre diferentes aspectos dos povos indígenas do Brasil, com discussões e atividades acerca de suas culturas, línguas e costumes, visto o pouco conhecimento que eles tinham desse assunto, conforme observado no estudo do contexto. Nesta etapa, vimos diversas palavras indígenas que são utilizadas no português usual, seus significados e os demais povos e línguas indígenas do país. A maioria dos alunos conheciam essas palavras e usavam algumas no seu cotidiano, todavia, não sabiam que sua origem era advinda de línguas indígenas, tampouco a variedade de povos e línguas que são faladas no Brasil e a existência de algumas comunidades indígenas na cidade. A esse respeito, cabe destacar que no município de Santa Maria há duas comunidades indígenas: a Kaingang e a Guarani. Ainda, discutimos acerca da diferença entre literatura indígena e folclore brasileiro, o que a turma demonstrou, inicialmente, se tratar do mesmo tipo de narrativa.

Na etapa *introdução*, segundo momento da proposta didática, os alunos foram introduzidos ao gênero literário mito e seus principais aspectos sociocomunicativos e de composição. Poucos já sabiam previamente o propósito desse gênero, mas muitos o definiam como uma lenda, como uma história que não é real, como algo que não existe ou que não é verdade. Assim, nessa etapa, trabalhamos com o conceito de narrativas de origem, a qual o mito se encaixa, e eles foram apresentados ao movimento de literatura de autoria indígena, seus principais autores e obras, aprofundando-nos, especialmente, no escritor, tradutor e ambientalista indígena, Kaká Werá Jacupe, que embora seja descendente do povo tapuia, é acolhido pela comunidade guarani em São Paulo - SP, com a qual desenvolve pesquisas históricas, linguísticas e culturais. Ao final desse momento da proposta, os alunos foram informados que o aprofundamento sobre a vida e a obra desse autor devia-se pela leitura que iríamos realizar posteriormente acerca de uma narrativa de origem escrita por ele, ou melhor, um mito de criação do mundo segundo a cosmovisão guarani.

Na etapa *leitura*, como o próprio nome já diz, iniciamos a leitura do mito de criação guarani, “A voz do trovão”, escrito pelo autor já trabalhado anteriormente, Kaká Werá. Nesta etapa, realizamos a leitura conjunta do mito até o que se caracterizaria como o “clímax” da narrativa, deixando o desfecho para um momento posterior. Alguns alunos se dispuseram a fazer a leitura em voz alta, intercalando esses momentos comigo. Como nesta etapa, segundo a teoria de Cosson (2006), é preciso realizar as atividades que ele chama de “intervalos” entre as leituras, após ler essa primeira parte do mito, os alunos realizaram atividades de leitura, constituída por questões acerca do mito, a fim de retomarem a leitura e registrarem os principais aspectos quanto ao tempo, espaço, personagens e enredo. Foram realizados dois intervalos durante a leitura. O primeiro intervalo ocorreu até a etapa da complicação da narrativa do mito, em que foram trabalhadas questões copiadas do quadro sobre os principais eventos do enredo e personagens. Na continuidade, fizemos a leitura



conjunta do desfecho do mito, seguida do segundo intervalo, em que foram desenvolvidas mais algumas questões do mito sobre o seu final, para fins de reflexão e registro da leitura.

A fim de compor o produto final referente a etapa *interpretação*, fomos para a sala de vídeo para realizarmos uma oficina de grafismos indígenas do povo Mbyá Guarani. Antes disso, por estarmos na sala de vídeo, aproveitei o momento para transmitir a animação audiovisual do mito que lemos. A animação era composta por seres, cores e sons, narrada pelo próprio Kaká Werá. Dando sequência às atividades, assistimos a um vídeo em que uma mulher indígena do povo Mbyá explica alguns aspectos do artesanato e dos grafismos produzidos por eles, além de apresentar uma variedade de grafismos, seus usos e significados. Na medida em que ela explicava, os alunos iam tentando reproduzir em seus cadernos, com o objetivo de resgatá-los nas atividades seguintes.

Adentrando à etapa *interpretação*, propus, para fins de sistematização da leitura e dos conhecimentos aprendidos ao longo da proposta, a produção de uma árvore genealógica da origem do mundo segundo a cosmovisão guarani. Para isso, dividi a turma em 3 grupos e expliquei a proposta. Os alunos deveriam primeiro retomar o mito lido e o vídeo assistido para observar como os seres são representados visualmente, além de utilizar os grafismos ensinados na oficina. A árvore precisava conter o nome de cada ser, bem como o desenho destes, não esquecendo de organizá-los de baixo para cima, conforme a ordem de criação de cada um no mito. Primeiramente, solicitei para que produzissem um esboço da árvore, a fim de verificar se as informações estavam completas e coerentes e, posteriormente, entreguei cartolinas e canetas marcadoras para que reproduzissem a versão final da árvore.

Cabe ressaltar ainda, como, em certa medida, parte da etapa *interpretação* e de suma importância para a reflexão pedagógica do ensino e aprendizagem, a atividade de automonitoramento da aprendizagem que projetei, a fim de construir uma visão panorâmica de como os alunos apropriaram-se dos conteúdos trabalhados nas atividades desenvolvidas ao longo da proposta didática. A atividade consistia em responder, além de uma autoavaliação sobre as atitudes, comportamentos e participação, duas questões que iam ao encontro do levantamento realizado no período de observação: “O que você conhece, agora, sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil?” e “O que mudou acerca da sua visão a respeito dos povos indígenas e sua cultura desde o início das atividades propostas? Houve aspectos positivos e/ou negativos? Quais?”. A partir dessas respostas foi possível verificar em que medida os conteúdos trabalhados na proposta didática foram apreendidos pelos alunos, como mostrarei na seção dos resultados.



RESULTADOS

Após a dinamização da proposta didática foi possível evidenciar que os alunos se envolveram de fato com as práticas de letramento literário, visto que aprenderam a respeitar a cultura dos povos indígenas, a importância e influência dessa cultura na cultura nacional, além de demonstrarem conhecer a relevância do gênero literário mito para a construção da identidade de um povo.

Durante as atividades propostas em aula, especialmente nos intervalos, os discentes realizaram as atividades sem nenhuma dificuldade ou dúvida acerca das questões, compartilhando depois suas respostas com a turma. A aula em que assistimos a animação audiovisual do mito que lemos foi produtiva, visto que durante a leitura, realizada na aula anterior, eles podiam imaginar, segundo a visão deles, o ambiente e os seres fantásticos que surgiam, e nessa aula, após já conhecerem o enredo e os personagens, puderam de fato visualizar como eles são representados segundo a cosmovisão guarani. Ao final da transmissão, os alunos aplaudiram, o que me surpreendeu, pois não imaginava que gostariam tanto. Cabe ressaltar ainda que na atividade de produção de cartazes os grupos demoraram um pouco para realizar a tarefa, precisando de mais tempo do que o previsto, mas cumpriram-na de acordo com os critérios estabelecidos previamente e com muito capricho.

Ademais, com base nas respostas dos alunos na atividade de automonitoramento da aprendizagem, foi possível verificar uma apropriação significativa dos conhecimentos sobre a literatura e cultura indígena brasileira trabalhados ao longo da proposta didática. A atividade de automonitoramento da aprendizagem, além de promover a reflexão sobre atitudes e comportamentos, permitiu mapear a absorção dos conteúdos e o impacto da abordagem pedagógica na construção do conhecimento dos estudantes.

Ao analisar as respostas à pergunta "O que você conhece, agora, sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil?", percebe-se que os alunos ampliaram sua compreensão sobre aspectos fundamentais da cultura indígena. Por exemplo, alguns alunos destacaram o reconhecimento da origem indígena de diversas palavras do português, a multiplicidade de povos e línguas indígenas no Brasil, além da correção terminológica na forma de referi-los como "indígenas" e não "índios". Essa resposta evidencia uma apropriação crítica da terminologia correta e do papel da cultura indígena na formação do português brasileiro.

Outros estudantes enfatizaram a diversidade cultural entre os diferentes povos, cada qual com suas crenças e mitologias, revelando uma compreensão ampliada sobre a pluralidade dos povos indígenas. Demais alunos, por sua vez, demonstraram um olhar atento para as formas de conhecimento indígena, os significados de termos e símbolos, além da identificação de um dos maiores povos do Brasil. Esses relatos sugerem que a abordagem



adotada na proposta possibilitou não apenas a aquisição de informações, mas também o desenvolvimento de um olhar mais analítico sobre as contribuições dos povos indígenas para a cultura brasileira.

Na segunda questão, “O que mudou acerca da sua visão a respeito dos povos indígenas e sua cultura desde o início do projeto? Houve aspectos positivos e/ou negativos? Quais?”, os estudantes indicaram transformações significativas em sua percepção sobre a cultura indígena. Alguns discentes mencionaram a amplitude da cultura indígena, ressaltando como positivo o conhecimento sobre os mitos de criação. Outros expressaram surpresa ao descobrir a vastidão da cultura indígena, evidenciando um processo de desconstrução de estereótipos anteriormente arraigados. Já outros reforçaram a importância das línguas indígenas e do aprendizado sobre esses povos, sugerindo um ganho tanto no reconhecimento da diversidade linguística quanto no respeito a esses grupos.

Dessa forma, a análise das respostas indica que a proposta didática proporcionou uma ressignificação do olhar dos alunos sobre os povos indígenas. Antes possivelmente reduzida a visões estereotipadas ou superficiais, a cultura indígena passou a ser percebida como rica, diversa e essencial para a identidade brasileira. Além disso, a correção na terminologia utilizada para se referir a esses povos demonstra um avanço na consciência linguística e sociocultural dos alunos, contribuindo para um posicionamento mais respeitoso e informado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao demonstrarem entendimento acerca da importância da cultura, da língua e literatura dos povos indígenas, compreendendo toda a sua diversidade e especificidades, bem como o reconhecimento de pré-conceitos e percepções errôneas acerca desses povos, evidencia-se não só as contribuições proporcionadas nos conhecimentos dos estudantes no desenvolvimento da proposta didática, como também da necessidade e de como trabalhar com essa temática no viés da promoção de uma educação intercultural por meio da literatura na perspectiva do letramento literário, respondendo, assim, às minhas indagações acerca dos benefícios ao se trabalhar com a temática em sala de aula.

Desse modo, cabe ressaltar que as experiências aqui relatadas nesse texto não tinham o propósito de discorrer, conforme possa sugerir a epígrafe no início do trabalho do escritor indígena Daniel Munduruku, sobre a literalidade do catar piolhos na cabeça de crianças, pelo contrário, a epígrafe mostra a curiosidade representada por eles, ao passo que também os utiliza como uma ponte para possíveis questionamentos. Curiosidade essa que surgiu em mim lá no 4º semestre naquela disciplina e que busquei provocar ou “catar” na “cabeça” de



cada aluno que convivi durante a regência relatada. Para isso, foi preciso ter esperança e perseverança de que a minha curiosidade também se tornaria a deles e, não menos importante, foi preciso crer, como diz o autor “de que se está cumprindo uma missão”.

REFERÊNCIAS

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, 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, 10 março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 29 de jun. de 2024.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A.

JESUS, L. M.; BRANDÃO, Helena. Mito e tradição indígena. **In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. (Aprender e ensinar com textos, ed. 5).

PIMENTEL, E. P.; OMAR, N.; FRANÇA, V. F. de. **Um modelo para incorporação de automonitoramento da aprendizagem em STI**. Revista Brasileira de Informática na Educação: Porto Alegre - RS, Volume 13 - Número 1 - Março de 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/29882158_UM_MODELO_PARA_INCORPORACAO_DE_AUTOMONITORAMENTO_DA_APRENDIZAGEM_EM_STI>. Acesso em: 30 de jul. de 2024.

SILVA, G. J. Ensino de História Indígena. **In: WITTMANN, L. T. (Org.) Ensino (d)e História Indígena**. São Paulo: Autêntica Editora, 2015.

WERÁ. Kaká. A voz do trovão (mito da criação segundo a cultura guarani). **In: O mito tupi-guarani da criação**. Disponível em: <<https://pindorama.art.br/file/MitoGuarani-VerCompl.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. de 2024.