

VOZES DE RESISTÊNCIA NA LITERATURA INDÍGENA FEMININA: UMA PRÁTICA INTERCULTURAL COM ANTOLOGIA ORIGINÁRIAS EM SALA DE AULA

Maria Missilene Cardoso Lima¹
Jaquelânia Aristides Pereira²

RESUMO

O presente trabalho, apresenta uma investigação sobre o ensino das literaturas indígenas na sala de aula à luz da lei 11645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica. Apesar de decorridos mais de 15 anos da promulgação dessa lei, percebemos, na prática, ainda o silenciamento ou a abordagem estereotipada da cultura indígena na escola, e quando quando se trata de um trabalho que aborda a autoria feminina nessas literaturas, a lacuna é ainda maior. Sabe-se que o gênero feminino, em relação à escrita literária, foi silenciado pela sociedade durante muitos séculos. O estudo realizado por Dalcastagnè (2005) mostra que na literatura contemporânea a supremacia da escrita literária ainda é masculina e branca, mas existe um movimento de resistência, a partir do final do século XX em que essas escritoras indígenas, mulheres guerreiras, lutam por uma maior representatividade. Nessa perspectiva, este trabalho procura analisar qual o espaço dessa literatura e suas implicações para a formação de leitores literários críticos e pluriétnicos, para se promover uma educação étnico-racial, política, que reconheça o papel de destaque e de resistência da mulher indígena. A pesquisa, em caráter inicial, é de cunho bibliográfico com um estudo documental e aplicada, quando aplicaremos, junto aos alunos do 6º ano, oficinas de leitura pautadas na metodologia dos círculos de lei-

1 Mestranda do Curso de Proletras da Universidade Estadual do Ceará-UECE, missilenecardoso@yahoo.com.br;

2 Professor orientador: Pós-doutora em Educação Brasileira Universidade Federal do Ceará (UFC) jaquelania.pereira@uece.br

tura, com textos da literatura indígena a partir do livro *Originárias*, uma antologia feminina de literatura indígena organizada por Mauricio Negro e Trudruá Dorrico. A fundamentação teórica se norteia em estudos sobre o letramento literário, especialmente Cosson(2016) sobre a autoria feminina, Dalcastagnè (2005) e estudos críticos da literatura indígena, sobretudo a partir de Thiél (2012). Como resultado parcial, a pesquisa contribui para as reflexões do Grupo de Trabalho 06: Educação e relações etnicorraciais.

Palavras-chave: Sala de aula, Literatura indígena, Letramento literário, Educação, Autoria feminina.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, traz uma investigação sobre o ensino das literaturas indígenas na sala de aula à luz da lei 11645/2008, especificamente as de autorias femininas, a partir da coletânea *Originárias*, uma antologia feminina de literatura indígena organizada por Mauricio Negro e Trudruá Dorrico. Este trabalho procura analisar qual o espaço dessa literatura na sala de aula e suas implicações para a formação de leitores literários críticos e pluriétnicos, para se promover uma educação étnico-racial, política, que reconheça o papel de destaque e de resistência da mulher indígena. A pesquisa-ação, em caráter inicial, é de cunho bibliográfico com um estudo documental e aplicada, quando aplicaremos, junto aos alunos do 6º ano, oficinas de leitura pautadas na metodologia dos círculos de leitura, com textos da literatura indígena

Apesar de decorridos mais de 15 anos da promulgação dessa lei, percebemos, na prática, ainda o silenciamento ou a abordagem estereotipada da cultura indígena na escola, e quando quando se trata de um trabalho que aborda a autoria feminina nessas literaturas, a lacuna é ainda maior. Apesar de uma sociedade ainda patriarcal que silencia a escrita feminina, as escritoras, ao longo dos anos, jamais se deixam abater totalmente pela hegemonia masculina e têm lutado por busca de um maior espaço nesse meio da escrita literária.

O ensino de literatura vem sendo muito debatido entre pesquisadores e professores que defendem o trabalho com a leitura literária em sala de aula e esse tema tem gerado muitas reflexões e questões como —por que, o que e como ensinar literatura? A escola na maioria dos casos, principalmente dos alunos da rede pública, tem sido o espaço onde os alunos têm seu primeiro contato com os textos literários, e esse momento não pode afastá-los desse mundo da literatura. O trabalho com esses textos muitas vezes está sendo negligenciado, sendo apresentado aos alunos de forma fragmentada e com várias utilidades inclusas nessa prática. O tratamento dado ao texto literário exige metodologias que proponham além do mero exercício de habilidades gramaticais, de escrita e de interpretação textual, é necessário que o aluno vivencie a potência poética nas práticas pedagógicas com as construções literárias, conforme defende diz Dias, Teixeira(2023):

As práticas pedagógicas foram construídas partindo da premissa de que o encontro com a obra literária não é somente uma forma de adquirir conhecimento técnico sobre a língua em que ela foi

escrita ou conhecimento teórico sobre texto e contexto. Existe uma potência poética nas construções narrativas que pode ser capa de impactos análogos à própria ação de estar no mundo e entrar em confronto com a alteridade. Por conta dessa especificidade do texto literário, parece imprescindível reivindicar a presença deste tipo de leitura dentro do contexto escolar, pois, ao passo que a sofisticação linguística não é característica exclusiva e nem essencial das obras literárias, o componente da sensibilidade humana o é. É a partir dela que se pode entrar em contato com as questões fundamentais sobre o universo emocional, social, filosófico, de forma mais sensível do que intrusiva, como o tentam as abordagens mais instrutivas ou moralizadoras. (DIAS, TEIXEIRA, 2023.p. 97)

Nessa perspectiva, faz-se necessário —mudar as de rumo— na prática com a leitura literária, fazer com que ela esteja presente em diferentes espaços e tempos escolares, garantir, que o estudo da literatura se imponha como necessidade, bem como um direito inalienável, como nos diz Cândido(2011). Esse direito não pode ser negado ao aluno em nenhuma fase de sua formação escolar, desde o ensino infantil ao ensino médio. Para garantir esse acesso humanizado do aluno à literatura, Dalvi(2013) aponta que é preciso que o objeto do ensino da literatura passe a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, que podem ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula, afirma ainda que é preciso conceber a literatura na sua forma mais integral possível considerando-na como:

próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos — verbais, visuais, materiais e imateriais —, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos. (DALVI, 2013, p.77)

Pensar nessa ideia de literatura, seria colocá-la no centro da educação escolar, mas segundo a autora, definitivamente essa não é a realidade. As ideias de Cosson (2016) se coadunam com as da autora no sentido do distanciamento da literatura enquanto centralidade na educação escolar. Analisando a abordagem do texto literário no espaço e tempo escolar, Cosson (2016) verifica que há uma discrepância entre o que se entende por ensino de literatura nos dois níveis de ensino: o ensino fundamental e o ensino médio. Conforme o autor, no ensino fundamental, —a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer

texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia e no ensino médio, limita-se à cronologia da periodização da literatura brasileira, com suas características e biografias de autores. (COSSON, 2016). Segundo o autor, as atividades nesse nível de ensino são desenvolvidas com questões que giram em torno de informações sobre literatura.

Todas essas questões sobre o ensino da literatura se tornam mais necessárias e urgentes quando se trata do trabalho com as literaturas indígenas de autorias femininas. Apesar de já termos alguns avanços conquistados pelas mulheres na sociedade através de suas lutas por igualdade de direitos, por instrução, por direito ao voto e cidadania, há muitos espaços predominantemente masculinos ainda no século XXI, e a literatura é um desses lugares em que ainda há a supremacia masculina, conforme apontam os dados da pesquisa de Dalcastagne(2005):

Chama a atenção o fato de que os homens são quase três quartos dos autores publicados: 120 em 165, isto é, 72,7%. Cerca de 70 anos após Virginia Woolf publicar sua célebre análise das dificuldades que uma mulher enfrenta para escrever, a condição feminina evoluiu de muitas maneiras, mas a literatura – ou, ao menos, o romance – continua a ser uma atividade predominantemente masculina. Não é possível dizer se as mulheres escrevem mais ou se têm menos facilidade para publicar nas editoras mais prestigiosas (ou ambos). Há um indício que sugere que a proporção entre escritores homens e mulheres não é exclusividade das maiores editoras. Uma relação de 130 romances brasileiros lançados em 2004, organizada para um prêmio literário, indica apenas 31 títulos escritos por mulheres, isto é, 23,8.(DALCASTAGNE, 2005.p.31)

Nessa perspectiva, faz-se necessário um trabalho mais consistente com a literatura das minorias e esta pesquisa se justifica pelo espaço reduzido que a literatura indígena de autoria feminina ocupa na sala de aula e sua relevância consiste em ampliar o universo das pesquisas nessa área, ao propor um trabalho para uma turma de 6º ano, dos anos finais do Ensino Fundamental, pautado em práticas sistematizadas de leitura de recontos indígenas com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo para a formação de leitores literários críticos e reflexivos, pluriétnicos, no intuito de se promover uma educação política, que reconheça o papel de destaque e de resistência da mulher indígena.

A RESISTÊNCIA DAS LITERATURAS DE AUTORIAS INDÍGENAS

Durante muito tempo, as histórias escritas sobre os povos indígenas chegavam até nós por meio de escritos produzidos por autores não indígenas. Esses escritos reproduziam a visão do colonizador, na maioria das vezes, uma visão romantizada, exótica, reducionista, trazendo uma versão genérica, superficial e, muitas vezes, grotesca sobre os costumes e vidas desses povos, diminuindo, assim, a riqueza da sua diversidade étnica e cultural. Em seu livro *A terra dos mil povos* (2020), Kaká werá Jecupé fala sobre o quanto as narrativas dessa nova História, iniciada com a chegada dos portugueses, em 1500, foi cristalizada por séculos como uma única versão dos fatos, fatos esses, segundo o autor, na maior parte das vezes cruéis:

Quando chegaram as Grandes Canoas dos Ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do Homem da civilização. Dessa época em diante, o Tempo passou a ser contado de modo diferente. Esse modo de contar o tempo gerou a História, e mesmo a História passou a ser contada sempre do modo como aconteceu para alguns e não do modo como aconteceu para todos. (JECUPÉ, 2020)

Essas histórias contadas por tantos séculos sob uma única visão constroem estereótipos difíceis de serem destruídos. É o que Chimamanda Ngozi Adichie nos alerta, ao falar sobre —Os perigos de uma história única|| Adichie (2019), nesse discurso, que foi transcrito com este mesmo título para um livro, nos mostra como se cria uma única história: —mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e ser o que eles se tornar o || A autora ainda nos fala das consequências dessa visão única:

A única história cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que a história se torne a única história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos semelhantes (ADICHIE, 2019, p. 26-27)

As literaturas indígenas trazem outro olhar para essa —história única|| que tanto silenciou as vozes desses povos originários. Olívio Jekupé (2019), em seu artigo, *A literatura nativa, seu valor, sua cultura*, defende que é por meio da lite-

ratura indígena, à qual ele denomina nativa, que os indígenas vão ter voz para dizer o que pensam, o que querem e não deixarem que se mostre apenas uma realidade exótica e romântica. O autor fala de suas inquietações que o fizeram tornar-se escritor, no início dos anos 80. Ele conta que gostava de ler muito, sobretudo aquilo que se referisse aos indígenas, mas algo o impressionava naquela época: o fato de não encontrar nenhum livro escrito por indígenas. Ele afirma: —Como nossos parentes e os grandes contadores de histórias, imaginava que teríamos grandes escritores. Isso seria muito importante, porque a sociedade ia conhecer uma cultura, mas escrita pelo próprio povo || (JECUPÉ, 2019, p.45) Seu olhar sobre como a História de um povo deve ser contada se coaduna com as ideias de Adichie (2019), como nos mostra Jecupé (2019) na seguinte reflexão:

Já pensou: faz tantos séculos que o Brasil foi dominado pelos juruakuary, não índios em guarani, e desde aquela época tudo o que se fala sobre nossos parentes é escrito por eles. Eu não via isso como algo interessante, porque nós temos que contar nossas histórias para nossos filhos. E, se essas histórias tiverem que ser escritas, por que não pelo próprio índio? (JECUPÉ, 2019, p.46)

Partindo dessas reflexões de Jecupé (2019), faz-se necessário investigar a trajetória da presença dos indígenas na história da literatura brasileira para saber quando os indígenas conquistaram o direito à voz e puderam eles mesmos escrever suas histórias, trazendo outra visão sobre suas lutas e culturas, enquanto sujeitos do discurso. Conforme Graúna (2013), a abordagem que se faz dos povos originários na história da literatura brasileira não é indígena, mas indigenista ou indianista. Segundo a autora, desde quando foi inaugurado o cenário da literatura brasileira com o que é denominado de literatura informativa, os indígenas são marginalizados e esses discursos equivocados sobre os povos indígenas vêm desde a literatura dos jesuítas, as crônicas de Pero de Magalhães Gândavo, a poesia bucólica de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão e aos romances de José de Alencar, seguidos por outros autores posteriormente.

A obra a ser trabalhada na sala de aula, é a coletânea *Originárias*: uma antologia feminina de literatura indígena, organizada por Trudruá Dorrico e Mauricio Negro. Trata-se de uma coletânea que representa a resistência da mulher indígena, que através das narrativas de seus povos, representam doze etnias distribuídas em diferentes regiões do nosso país. Essas doze mulheres trazem pra obra a identidade indígena, suas tradições, seus rituais, suas crenças,

seus artesanatos, seu trabalho e o protagonismo da mulher indígena. As histórias contadas representam a tradição oral indígena, em que muitas vezes aparecem a referência aos mais velhos, às memórias ancestrais, aos avós, como nos mostra o trecho de um dos textos que compõem a coletânea, chamado *Nãna e os potes de barro*, de Chirley Pankará:

Podia estar muito quente ou até mesmo ter um ventinho gelado nos arrepiando. Não importava, porque todo final de tarde corríamos para nos sentar ao redor da fogueira, onde aguardávamos o anoitecer ouvindo as histórias que nossa avó nos contava antes da hora de dormir. Ali, alguns mantinham os olhos vidrados e a imaginação trabalhando, enquanto outros, mais so-nolentos, entravam no mundo dos sonhos rapidinho; mas todos aproveitavam cada palavra até que o Sol sumisse por completo atrás das árvores. Porém, daquela vez, a história nos prendeu de tal forma que extrapolamos. A noite já havia nos engolido quando minha avó, num sobressalto, interrompeu a narrativa. (DORRICO; NEGRO(Org.).p. 61)

Nãna e os potes de barro, traz um relato do cotidiano de uma garotinha do povo Pankará aprendendo a arte de fazer potes de barro, com sua avó. Arte que é mostrada na narrativa como um ritual familiar, envolvendo habilidades e conhecimentos da natureza e do respeito aos ensinamentos dos antigos, como vemos a seguir:

É que, no nosso povo, era assim: cada família tinha uma especialidade, e a nossa era fazer as panelas de barro mais bonitas. No finalzinho da tarde, com a Lua já dando indícios de aparecer no céu, chegávamos em casa com muita coisa gostosa para cozinhar. Algumas panelas de barro ficavam com a nossa família mesmo e isso também ajudava a guardar essas memórias, que se repetiam nas noites de Lua Nova (DORRICO; NEGRO(Org.).p. 67)

Todos os textos que compõem a coletânea trazem essa força dos ensinamentos e da cultura dos povos originários, narradas por mulheres guerreiras que lutam e resistem desde a chegada do colonizador, mulheres que o próprio nome da obra já explica: Originárias.

METODOLOGIA

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida em uma turma de 6º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza (Ceará), situada no bairro Conjunto Ceará, com o propósito de desenvolver as competências leitoras dos alunos, a fim de torná-los leitores críticos, e contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre as literaturas de autoria indígena através de práticas de leitura literária com (re)contos indígenas.

Para o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, o aporte metodológico será baseado, principalmente, nos estudos sobre a pesquisa-ação. A pesquisa-ação objetiva uma atividade coletiva e colaborativa que contribua para a transformação de uma realidade. Conforme Thiollent:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo. (1985 *apud* GIL, 2008, p. 31)

Nesse sentido, ao desenvolver uma pesquisa-ação o pesquisador pretende desempenhar um papel ativo na realidade observada, pois além de identificar um problema em determinado contexto, serão desenvolvidas ações interventivas com a finalidade de promover mudanças significativas em relação à realidade apresentada. Justifica-se assim essa metodologia, pois ao observarmos um constante desinteresse dos alunos pela leitura literária e a ausência de um trabalho sistematizado de leitura com as literaturas indígenas em sala de aula, propomos uma intervenção a partir das propostas de letramento literário de Rildo Cosson (2016), com a sequência básica e os círculos de leitura (2014), destacando a importante função da mediação escolar feita pelo professor nas ações de letramento literário.

Esse estudo apresenta risco mínimo como a possibilidade de algum estudante se sentir desmotivado devido à dificuldade de compreensão leitora do material a ser trabalhado, risco de ordem social e intelectual, podendo ser que o aluno(a) se recuse a continuar participando das atividades interventivas, e assim, não avançando em suas aprendizagens. No entanto, organizamos tudo para que

ele não passe por isso ao propormos atividades dinâmicas, criativas e colaborativas para que os participantes se sintam motivados a participar de todos os encontros. As oficinas de leitura literária terão carga horária de 24h/a, a serem realizadas nos meses de novembro e dezembro, nas aulas de Língua Portuguesa previstas no calendário letivo. Utilizarei o método da pesquisa - ação em que a intervenção se realizará no modo presencial, durante 6 oficinas.

A proposta de intervenção promoverá a leitura e análise de obras literárias de autoria indígena. Apesar de passados já 15 anos da lei 11.645 que instituiu o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino público ou privado em todo o país, ainda percebemos a presença tímida das literaturas indígenas na sala de aula. Essa proposta de intervenção tem como base o texto literário e, a partir dele, pretendemos fazer com que os alunos percebam e valorizem a diversidade cultural que há no nosso país, abrindo um espaço para problematizar questões sobre termos como racismo, etnocídio e genocídio.

Como visto anteriormente, as literaturas indígenas nos apresentam histórias e visões de mundo diferentes daquelas que conhecemos como cânone ocidental. São literaturas que nos trazem diversas textualidades, apresentando-nos um mosaico de culturas que podem vir através da oralidade, da escrita alfabética ou pictórica. Segundo Thiél (2012), a própria composição da obra é híbrida, trazendo nela um imbricamento de vozes e gêneros. Nas obras não há uma divisão clara dos gêneros, acontecendo muitas vezes a miscigenação nos textos, como por exemplo um livro de contos pode trazer, na verdade, uma reunião de mitos, de lendas ou ainda autobiografias. Não há uma definição ou separação exata desses gêneros, sendo um texto definido como mito ou conto para alguns autores e por outros aparecem como recontos. Dorrico (2022) traz o termo reconto para as histórias ligadas às cosmologias, por que conforme a pesquisadora, essas histórias partem de narrativas já existentes e são trazidas para esses recontos como forma de fortalecimento das culturas de seus povos. Já o escritor Yaguarê Yamã Murûgawa, não usa termo reconto. Segundo Nascimento (2022), ao estudar duas obras do autor indígena Yaguarê Yamã, ela encontrou visões diferentes nessa definição de gêneros. Para a autora, em *Mitos, Contos e Fábulas do povo Maraguá* (2007a), temos:

Nos mitos, encontramos histórias que trazem a origem do mundo e de alguns animais e plantas, com transformações de humanos em outros seres. Entre as histórias classificadas como contos encontramos narrativas com alguma marcação temporal ou mais

próximas da atualidade. Aqui não há transformações dos seres, mas aparições dos espíritos e entidades da floresta. Já no bloco fábulas, encontramos histórias curtas, em geral sobre os animais, a origem de algumas de suas características, suas regras, colaborações, disputas e vinganças. (NASCIMENTO, 2022, p.201)

Segundo a autora não fica claro nessa obra se a divisão partiu da editora ou do escritor, mas na outra obra de Yaguarê Yamã, *Sehaypóri – o livro sagrado do povo Saterê-Mawé* (2007b), o próprio escritor explica que dividiu a obra em mitos, lendas e fábulas. Por se tratar de narrativas tradicionais e culturas tão diferentes das tradições ocidentais, é realmente complexo trazer uma definição e divisão exata dessas obras em determinados gêneros seguindo os moldes ocidentais. Thiél (2012), exemplifica essa dificuldade em definir à qual gênero exatamente pertence determinada obra, citando *A terra dos mil povos*, de Kaka Werá Jecupé, em que há textos que agregam autobiografia, testemunhos ensaísticos, narrações míticas, anais, história, ensaios sobre semântica, fonética e pedagogia nativas, associados a gravuras e textos originários da tradição oral. Outra obra citada pela autora para ilustrar esse hibridismo é *O banquete dos deuses* de Daniel Munduruku em que ela aponta essa diversidade de vozes e gêneros como ensaios, crônicas, testemunhos-ensaísticos, mitos, fábulas, relatos históricos, preces, cantos, cartas, dentre outros. Nesse sentido, trabalhar com essas literaturas, significa explorar as muitas modalidades presentes em suas narrativas e propiciar uma maior interação com os alunos, por meio dos grafismos, da oralidade, dos mitos, contos, (re)contos e poemas, trazendo para os alunos esse universo de pertencimento, de autorrepresentação em que os autores indígenas expressam suas crenças, costumes, rituais, valores e um pouco de suas línguas, promovendo dessa forma um diálogo intercultural e uma educação voltada para a descolonização do nosso pensamento.

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, em que serão feitas a observação e análise de documentos referentes à educação e das práticas de leitura desenvolvidas no decorrer da aplicação da proposta de intervenção, bem como a análise das todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, individualmente e em grupos, e registradas nos diários e mural de leitura.

PARTICIPANTES

A pesquisa será desenvolvida com alunos do 6º ano A, de uma escola de turno integral, que estão regularmente matriculados no ano de 2024, na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Ademar Nunes Batista. A escola, localizada no bairro Conjunto Ceará, faz parte da rede pública de ensino do município de Fortaleza (Ceará).

Nessa escola, há duas turmas de 6º ano, contendo entre 35 e 38 alunos matriculados, com faixa etária entre 11 e 12 anos, os quais normalmente são moradores do entorno da escola, no bairro Conjunto Ceará ou Genibaú.

DESCRIÇÃO DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para a realização do presente estudo serão feitas pesquisas documentais em que serão analisados documentos oficiais do Governo Federal e Municipal relativos ao sistema educacional brasileiro (leis, orientações curriculares, entre outros) e o acervo da biblioteca referente a obras de autorias indígenas femininas. Outro corpus será constituído por entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores (as) de Língua Portuguesa, da Rede Pública Municipal de Fortaleza e que sejam egressos ou ainda cursando o Mestrado Profissional em Língua Portuguesa – ProfLetras e com a coordenadora do CODIN- Coordenadoria de Diversidade e Inclusão, órgão da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo fortalecimento e a institucionalização de ações antirracistas nas escolas. Serão feitas também a observação e análise das práticas da proposta de intervenção com a análise das atividades desenvolvidas pelos alunos e registradas nos diários e mural de leitura.

As atividades a serem desenvolvidas na pesquisa objetivam estimular o aluno para leitura, motivando-o a interagir com o texto literário na busca da construção de sentidos, pautando-se na categoria do letramento literário. Para isso, a proposta de intervenção será desenvolvida a partir da leitura de obras literárias de autorias indígenas. A sistematização das atividades com a leitura literária, para Cosson (2016), divide-se em duas sequências exemplares denominadas Sequência Básica e Sequência Expandida. Conforme a proposta do autor, essas sequências fundamentam-se em três perspectivas metodológicas: a perspectiva da oficina, do andaime e do portfólio. Na nossa pesquisa, seguiremos a proposta de sequência básica de letramento literário de

Cosson (2016), fundamentando-se na perspectiva de oficinas.

O princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências. (COSSON, 2016)

Para cada oficina literária de nossa proposta de intervenção, as atividades serão desenvolvidas a partir de um conto, (re)conto ou poema de autoria indígena da referida coletânea. As oficinas serão organizadas de acordo com a sequência básica de Cosson (2016) serão desenvolvidas em quatro etapas: motivação, consiste na preparação do aluno para adentrar no universo do texto literário, que pode se realizar por meio de questionamentos e posicionamentos a partir de um tema, de uma dinâmica ou outras leituras que interajam com a obra a ser lida; introdução, em que são apresentados aspectos relacionados à vida e à obra dos autores escolhidos, que deve ser feita de forma breve. O terceiro momento é a leitura da obra, que requer o acompanhamento do professor e, por último, a interpretação, que tem dois momentos: um interior – o aluno sozinho, é o momento de encontro do leitor com a obra – e um exterior em que o aluno socializa sua experiência literária. As atividades de interpretação, conforme o autor, devem ter como princípio a externalização da leitura e correspondem ao registro que pode ser feito de diversas maneiras, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido.

Um outro procedimento metodológico que pretendemos realizar é a prática dos círculos de leitura como forma de promover maior interação dos alunos com o texto literário em nossa pesquisa. De acordo com Cosson (2014), nos círculos estruturados há uma estrutura previamente estabelecida com a função de promover uma maior reflexão crítica sobre a leitura literária:

Os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas. Os alunos aprendem a dialogar, resolver problemas, liderar, argumentar, sintetizar, exemplificar, registrar, questionar, entre outras competências (COSSON, 2014, p. 177).

Dessa forma, para realizarmos os círculos, a turma será dividida em grupos que deverão fazer a leitura da obra escolhida para a oficina e preencher as fichas de leitura elaboradas pela professora, descrevendo a função que cada participante assumirá no grupo (conector, questionador, iluminador, ilustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador, cenógrafo e perfilador). O momento de debate sobre a leitura partirá das anotações nas fichas de função. O autor nos esclarece que essas funções não precisam ser obrigatoriamente preenchidas pelos grupos e podem ser adaptadas dependendo do tipo de texto lido pelos alunos.

As práticas de leitura literária serão realizadas com as obras da literatura indígena, mas em alguns momentos faremos uso de vídeos, documentários, músicas, textos variados e outros recursos que dialoguem com as obras lidas. Fará parte das oficinas a construção de diário e mural de leitura. Segundo Cosson (2016), a prática da escrita de diários é inspirada nos diários de bordo ou diários de campo. O professor orienta o aluno a registrar suas impressões sobre o livro em um diário, podendo ser feitos por capítulos ou determinado número de páginas. Estes instrumentais serão muito importante para avaliarmos o desenvolvimento dos alunos, bem como suas dificuldades. Sobre a prática com o mural da leitura, o autor nos fala o seguinte:

O mural de leitura consiste em uma larga folha de papel pardo que é colocado ao longo de uma das paredes da sala de aula. Nessa folha registram-se durante uma semana ou um mês as leituras dos alunos. Esse registro pode ser feito em partes individualizadas, com cada aluno tendo uma parte da parede para si, ou sem divisões, com o espaço livre para todos. Os alunos podem escrever no mural, colar figuras ou desenhar personagens e objetos que são descritos nos textos lidos. (COSSON, 2016).

No primeiro momento, após a apresentação do projeto e da proposta de intervenção, consideramos importante traçar o perfil de leitor literário dos alunos, para sabermos sobre a relação desses alunos com as obras literárias, quais seus hábitos de leitura, seus conhecimentos sobre a literatura indígena e sobre os povos originários. Para isso, aplicaremos um questionário que nos fornecerá os dados relevantes para esse momento inicial da pesquisa. Ao final da proposta iremos aplicar outro questionário para análise e comparação dos dados. Na primeira oficina, faremos uma breve explanação sobre os povos indígenas, suas diferentes etnias, suas lutas, suas literaturas e culturas, com a ajuda de slides e

vídeos, para que os alunos ampliem sua visão sobre os povos originários. Como produto, traremos a proposta de uma exposição literária, partindo das diversas obras e autores trabalhados nas oficinas, para visita de toda a comunidade escolar. Faremos também um manual didático com o compilado das oficinas executadas no projeto, com um referencial de sites e bibliografias que servirão de subsídios para os professores se aprofundarem na temática estudada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado parcial, a pesquisa contribui para as reflexões acerca da força do movimento indígena, da importância do texto literário em sala de aula, assim como o destaque para uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o trabalho com a antologia *Originárias* organizada por Mauricio Negro e Trudruá Dorrico contribui para que se amplifiquem as vozes das mulheres indígenas e que através da literatura elas possam fazer com que suas lutas e histórias sejam ouvidas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

CANDIDO Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed., 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Letras & Letras, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 173-187, jun. 2015. ISSN 1981-5239. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281334447_Letramento_Literario_uma_localizacao_necessaria>, Acesso em: 04 Jul. 2024

A CA A , egina **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 26, Brasília, jul-dez 2005.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, Ana Crélia Penha; TEIXEIRA, Luísa Loureiro Monteiro de Castro. **Literatura em cena: oficina de leitura a partir de um conto de Ondjaki**. In: NOGUEIRA, Elza de Sá; BOTELHO, Patrícia Pedrosa. (Org). **O que pode a literatura na escola?** pesquisas e práticas em literatura e ensino. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2023.

DORRICO, Trudruá; NEGRO, Maurício (Org.). **Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2020.

JEKUPÉ, Olívio. **A literatura nativa**, in: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira e DANNER, Fernando (orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 04 Jul, 2024

NASCIMENTO, Marina Almeida Simões do. **De peixe a humano: Metamorfoses e interações entre animais e humanos em duas narrativas da obra Murūgawa**. Dossiê Revista Crioula-nº 29-Estudos comparados hoje 1º semestre/2022 (Revista Eletrônica dos Alunos de Pós-Graduação Estudos Comparados de Literaturas de

Língua Portuguesa da USP) disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/crioula/issue/view/12355/2434> > Acesso em: 04 ago 2024.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YAMÃ, Jaguar Murũgawa – **Mitos, Contos e Fábulas do povo Maraguá**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

YAMÃ, Jaguarê. **Sehaypóri – O Livro Sagrado do Povo Saterê-Mawé**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2007b.