
O “ENSINO” DE LITERATURA (LEGENTE E GRUPO) CONTRA O GENOCÍDIO DO INDÍGENA BRASILEIRO

THE “TEACHING” OF LITERATURE (INDIVIDUAL READER AND GROUP) AGAINST THE GENICIDE OF THE BRASILIAN INDIGENOUS

LA “ENSAÑANZA” DE LITERATURA (LECTOR INDIVIDUAL Y GRUPO) EN CONTRA EL GENOCÍDIO DEL INDÍGENA BRASILEÑO

Kleber Bezerra Rocha¹

RESUMO: O apagamento da cultura e o genocídio dos povos indígenas brasileiros são motivos para um necessário resgate e valorização desses nas mídias e principalmente na educação. Nesse sentido, é importante reposicionar personagens como Peri e Iracema por conta do que foi velado pela colonização. É divulgar autoras como Sony Ferseck, que traz uma poesia feminina ligada a uma verdade cingida na natureza; e Maria Muniz Andrade, que numa narrativa confessional se mostra e a seu povo, isso para o “ensino” de literatura contra o genocídio indígena pela perspectiva de quem lê e dos grupos que eles participem. E para o embasamento teórico dessa pesquisa são usados os autores Rildo Cosson (2006), que direciona o ensino de literatura; Antônio Paulo Graça (1998), que mostra o genocídio na literatura brasileira; Paulo Freire (2022) e bell hooks (2017), que ampliam a visão sobre o ensino-aprendizagem; e Asad Haider para discutir sobre identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Indígena. Genocídio. Literatura. Ensino.

SUMMARY:

The deletion of culture and genocide of Brazilian indigenous peoples are reasons for a necessary rescue and appreciation for them in the media, especially in education. In this sense, It is important to reposiijon characters such as Peri and Iracema because of what was hidden by colonizaijon. As well as revealing authors like Sony Ferseck. who brings female poetry linked to a girded truthin nature; and further Maria MunizAndrade, who In a confessional narrative is shown to her people, for the "teaching• of literature against indigenous genocide-from the perspective of those whoreadandthe groupstheyparucipate in. For the theoretical basis of this research, the following authors are used: Rildo Cosson (2006), who directs the teaching of literature; Antonio Paulo Gra (1998), who shows genocide in Brazilian literature: PauloFreire (2022)and Bell Hooks (2017), who exl)cnd tile vision of teaching-learning; and Asad Haider who discusses identity.

KEYWORDS: Indigenous. Genocide. Literature. Teaching.

RESUMEN: El apagamento de la cultura y el genocidio de los pueblos indígenas brasileños son motivos para um necesario rescate y valoración de ellos en los medios y principalmente en la educación. En este sentido, es importante reposicionar personajes como Peri y Iracema a causa de lo que fue encubierto por la colonización. Además, divulgar autoras como Sony Ferseck, que trae una poesía femenina relacionada a una verdad ceñida en la naturaleza; y Maria Muniz Andrade, que en una narrativa confesional se muestra a su pueblo, eso para la “enseñanza” de literatura en contra al genocidio indígena por la perspectiva de uno que lee y de los grupos que ellos puedan participar. Para el basamento teórico de esta investigación son usados los autores Rildo Cosson (2006), que direcciona la enseñanza de literatura; Antonio Paulo Graça

Submetido em: 02/07/2022 – **Aceito em:** 23/07/2023 – **Publicado em:** 04/08/2023

¹ Formado em Letras, especialista em Estudos Clássicos, mestre e doutorando em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi por onze anos professor de Língua Grega na Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Há mais de 24 anos exerce a função de professor de Língua Portuguesa.

(1998), que muestra el genocidio en la literatura brasileña; Paulo Freire (2022) y Bell Hooks (2017), que amplían la visión acerca de la enseñanza-aprendizaje; y Asad Haider para discutir a respecto de identidad.

PALABRAS-CLAVE: Indígena. Genocídio. Literatura. Enseñanza.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na minha experiência de ser aluno e depois professor de Literatura no Ensino Básico e Superior, muitas angústias e questões foram surgindo com o tempo, algumas delas são relativas ao vínculo que tenho com a leitura de textos de literatura, porque meu pai e minha mãe tiveram pouca escolaridade e a minha influência e incentivo para ser leitor em casa foi por intermédio das minhas irmãs, que gostavam muito de Clarice Lispector, e eu as coloquei como referência nesse sentido. Mas a presença dessa autora na minha vida diz mais, em princípio, da boa relação e da confiança que tinha nas minhas irmãs do que do texto dela, ou mesmo, de algum encorajamento que tenha tido na escola. Dessa forma, estive por muito tempo no patamar de aluno e de professor, como qualifica Benedito Antunes (2015), que pouco leu e que vai incentivar outros leitores sem a experiência leitora dos textos indicados e são obrigados a reproduzir a ladainha de que é importante ler, sem ter lido e somente visto o comentário, de forma indireta, desses textos. Isso leva o professor e me levou a começar o processo de leitura obrigando os estudantes a ler um texto que pouco foi colocado no seu universo afetivo.

Visualizando, dessa maneira, os meus momentos de aluno na escola básica, pouco posso perceber situações que me deixem próximo a um texto de literatura com qualquer desejo de ler. E quando eu tive alguma boa relação com um livro, não associo esse vínculo às atividades da escola. Ainda que, em alguns momentos, não tenha lido muitos livros, tive e tenho uma relação íntima com eles até hoje, *Senhora* de José de Alencar, *Dom Casmurro* e *Alienista* de Machado de Assis, atribuo essa ligação com as narrativas ali contadas pelo vínculo criado com uma professora de literatura que tive na época, repito para dar ênfase, a conexão foi feita com a professora (a confiança e outros elos que pude ter com ela) e não com a atividade que ela ou a escola propunha. Isso me pareceu e parece que no meu processo de educador “preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo” (FREIRE, 2022, p. 138) e que essa prática educativa é “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (IBIDEM, p. 140) e a aplicação da professora em fazer o seu trabalho, o carinho que ela mostrava pelos textos referidos e por nós trouxeram esse sentimento para seu ofício, que chegou a mim, penso eu, e aos outros estudantes naquele momento, porque um trabalho humano indica a importante relação construída e a professora fez o vínculo que se mantém até hoje com ela e com os tais livros. Contudo, a “capacidade científica” e o “domínio técnico”² não apareciam de forma clara na prática

² Penso eu que quando Paulo Freire (2022) fala sobre “capacidade científica” e “domínio técnico”, ele diz que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses desfazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque

da tal professora, que parecia usar a experiência de anos de profissão e a intuição para montar as suas atividades.

Em outro momento, já como estudante do curso de Letras, os mesmos modelos de propor a leitura de textos de literatura ainda estavam e continuaram esquecendo o fundamental para que eu os quisesse ler, pois a contínua e exagerada atenção dos estudos de literatura em relação ao ensino de História da Literatura retirava e retira a atenção do que é essencial. Logo, a crítica aqui não está na relação literatura e história, que é válida e rica, mas no intuito de instrumentalizar os textos para indicar uma periodização com características (ANTUNES, 2015) e a direção das propostas de leitura destacava e ainda destaca escolas literárias: arcadismo, barroco, romantismo e outras, esquecendo o texto como “objeto estético”³, de focalizar também no leitor ou na leitura que é feita e nas possibilidades significativas que os romances, contos, crônicas, poesias e outros gêneros podem apresentar.

Esse modelo pouco me levou a ler mais literatura, ou mesmo, a me incentivar a ler qualquer literatura. Mas foi quando eu optei por estudar a Língua Grega antiga numa das disciplinas oferecidas pelo curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), que encontrei algo fundamental para mim, a mitologia grega. Era um misto entre uma boa forma de contar unida às maravilhosas histórias de domínio público, que me encantaram e me levaram a ler os textos da Literatura Grega: a epopeia de Homero e Hesíodo; a lírica de Safo de Lesbos e Alceu; a tragédia de Ésquilo, de Sófocles e de Eurípides; a comédia de Aristófanes e os vários outros textos que se relacionavam em vários aspectos. Vi, no entanto, que há para muitos um vínculo afetivo que precisa ser feito e esse trazer o estudante para o patamar de leitor de literatura. E eu sei e vivo sempre nessa experiência de saber que “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2022, p. 105) ou que o se tornar maduro para o mundo no qual vivemos é um processo que acontece naturalmente, mas que pode ser estimulado por uma “pedagogia da autonomia”, como fala Paulo Freire (2022), “em experiências respeitadas de liberdade” (ibidem), por caminhos abertos para que cada um seja capaz de percorrer a sua trilha, bem como encontrar na literatura uma via de emancipação.

E é pensando no que foi dito nos parágrafos anteriores que direciono este estudo. A proposta é mostrar as minhas pesquisas e experiências sobre o ensino de literatura, assim como, pensar em alternativas de leitura de textos de literatura, principalmente, a literatura

indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja ‘promoção da ingenuidade’ não se faz automaticamente” (FREIRE, 2022, p. 30-31).

³ Benedito indica o texto de literatura como um “objeto estético” aquele que traz a “experiência estética, capaz de ampliar seu universo afetivo e intelectual e influenciá-lo na compreensão de si e do universo em que vive” (ANTUNES, 2015, p. 4).

indígena, que por razões que devo apresentar aqui, traz alguns elementos que podem motivar a leitura literária. Um deles é a grandiosa quantidade de histórias orais que enriquecem o imaginário de diversos povos indígenas do nosso país, isso abrindo possibilidades aos educandos para buscar referências culturais as mais diversas; outro é que

O problema da *representatividade*, portanto, não se resume à honestidade na busca pelo olhar do outro ou ao respeito por suas peculiaridades. Está em questão a diversidade de percepção do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala. (DALCASTAGNÈ, 2021, p. 111)

A partir desse ponto, penso que não é mais praticável negar o poder de cada um (individualmente ou em grupo), de se pronunciar, seja ele quem for e tendo a presidência daquilo que diz. Não é mais cabível prevalecer o modo de conhecimento do homem branco heterossexual ainda colonizador, que impõe a escrita em detrimento de uma oralidade, que para os povos ancestrais não é somente a difusão de símbolos e signos, mas de “energia de afeto e sentimento de pertencer a um lugar de escolha, a um povo” (TAKARIJU, 2021, p. 64). E uma proposta de ensino de literatura que desconsidera a oralidade impõe ao esquecimento essa “energia” que mantém viva a memória da coletividade.

A REPRESENTAÇÃO E A IDENTIDADE NA LITERATURA

No transcorrer da minha vida acadêmica, pude ter a oportunidade de trabalhar com os mais diversos textos da antiguidade clássica grega e latina, pois além dos motivos anteriormente mencionados, tornei-me professor de língua grega, dessa forma, a cultura e a literatura gregas davam a razão para as necessidades mais iminentes para o meu ofício: o planejamento das minhas aulas de gramática e tradução em grego, que era buscar ali um porquê de estar estudando essa língua. Logo, tentando vivenciar o valor dessas narrativas, o sentido que elas tinham e têm para mim e de que maneira isso poderia ser para os que lá estavam, fui um pouco mais além, resolvi pedir para todas, todos e todes, de cada turma que estudavam comigo, pesquisarem e coletarem uma história oral contada por alguém de sua cidade, pois estávamos em Sobral, em uma universidade regional ao norte do estado do Ceará, e lá residia um polo acadêmico que reunia uma população universitária vinda dos mais diversos municípios do centro ao norte desse estado.

Na verdade, havia um incômodo para mim: os estudantes que estavam ali tinham escolhido estar, cursar Letras e, sendo assim, deveriam gostar de ler e escrever, da mesma forma de literatura. Mas isso não ocorria, havia uma apatia profunda em relação a estudar língua grega e eu necessitava que aquelas horas em sala de aula tivessem um sentido maior para nós, fossem participativas: falando, ouvindo, escrevendo ou até mesmo concordando ou não balançando a cabeça, que é de fato o que ratifica Bell Hooks:

Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça

invisível na sala. Alguns deles se ressentem de dar uma contribuição verbal; por isso, tenho de deixar claro desde o princípio que isso é um requisito nas minhas aulas. Mesmo que a voz de um aluno não possa ser ouvida por meio da fala, ele faz sentir sua presença por meio de “sinalização” (mesmo que ninguém consiga ler os sinais). (2017, p. 58)

De certa forma, eu entendia a apatia deles, o que sentiam em não querer algo que não oferecia relevância em suas vidas. Não que a *Odisséia* de Homero, o *Édipo-Rei* de Sófocles e a “Afrodite” de Safo não pudessem ser viscerais para eles, não é essa a questão, é que precisávamos iniciar com algo que fosse mais próximo e um avizinhado espacial e temporal seria importante para eles começarem a querer fazer algo.

A falta de estímulo que se apresentava ali não era somente a de querer ou não se pronunciar, de querer ou não se manifestar, mas ia além da questão da vontade de fazer isso, parecia, como afirma Dalcastagnè (2021), a valorização de algumas representações sociais importantes na vida dos educandos, essas relacionadas à autonomia, ao privilégio de “falar com autoridade”, de ter o respeito do dizer socialmente reconhecido, com valor, pois representa algo válido e importante naquele grupo. E a minha proposta de trazer as narrativas orais produzidas no lugar onde essas pessoas nasceram ou viveram, representava a valorização da relação com os mais velhos, posto que os detentores desse conhecimento oral eram os que ainda mantinham a tradição de contar. Assim como de aceitar que a cultura pode ter essas narrativas orais como literatura oral, que representa e diz dos costumes e valências criativas de cada lugar.

O resultado, portanto, dessa atividade foi bem diverso e significativo, a maior parte das cidades pesquisadas tinha e tem histórias com referências indígenas; em outras, com a escravidão e com o negro, sempre, sofrendo atos de violência; e algumas histórias narram, com uma marca de religiosidade, situações de pessoas que sofreram alguma violência e, por isso, são veneradas como santas. Desse modo, um dos argumentos que justificam esse artigo é a grande recorrência de elementos da cultura indígena, mesmo que miscigenados com a cultura do branco ou a do negro, o que se mostra mais delicado é que esse imaginário é contado pelo branco, repleto de estereótipos e preconceitos. E essa mestiçagem, essa mistura foi e é um mecanismo estruturado em um processo que direcionou e direciona os indígenas a não serem mais indígenas, a tornarem-se brasileiros, nordestinos, cearenses e, assim sendo, a perderem o direito à terra e ao corpo, homogeneizados, liquidificados em constantes “guerras justas” combatidas com os “mansos” (TAKARIJU, 2021, p.22).

Ao que parece, a referência registrada é a do indígena preguiçoso e principalmente selvagem e aquele que precisava ser batizado para deixar a sua condição primitiva e se tornar humano. Essa condição do indígena esteve sempre muito ligada a uma imagem que o branco tinha e continua tendo da sua cultura, sem apresentar uma grandiosa pluralidade de línguas, costumes e representações de cultos religiosos, mas simplificada em uma única cultura, que coloca o povo originário como o “outro” (SAAVEDRA, 2020, p. 106), objetificado, de maneira diferente, como herói selvagem, porém morto, um ser que não mais existe na vida real, mas algo do imaginário, do folclore.

Os indígenas sofreram, portanto, e sofrem um processo de desterritorialização e de aculturação que continua ocorrendo por uma colonização cruel, feita por uma representação do “branco”, invasor e usurpador do poder. Essa foi a maneira de conquista do europeu que chegou aqui em busca de riquezas e esteve sempre aliada à Igreja (cristã), com a catequização ligada ao genocídio. Formato que uma elite continua reproduzindo com invasões à terra indígena e desarticulando a cultura e o modo de vida deles, trazendo um silenciamento que impede as vias de se enxergar o racismo, que como afirma Carvalho apud Milanez (2019), é um racismo ainda não tratado de forma digna pela elite acadêmica, no ideário de que a população é miscigenada e vive na ilusão do “mito da democracia racial”, pois a mestiçagem produziria uma harmonia das relações, em que brancos, negros e indígenas vivem sem preconceitos ou discriminação.

Podemos verificar, dessa forma, pelo levantamento feito por Regina Dalcastagnè (2021), que a representatividade maior nos romances brasileiros em relação aos personagens é de brancos, que tem 76%; em seguida, vêm os negros com 6,3%; os mestiços com 10,4%; e os indígenas com 1,6%, no período de 1965 a 1975. E, no período de 1990 a 2014, brancos: 78,9%; negros: 7,1%; mestiços: 6,5%; e indígenas: 1,2%. A quantidade de indígenas aumenta com o tempo, mas em uma proporção menor.

Em relação aos protagonistas de romances, no período de 1990 a 2014, a situação é mais grave ainda pela diferença, os brancos têm 83,7% da quantidade; os negros: 4,4%; os mestiços: 6,4%; e os indígenas: 0,7%. Esses dados mostram, claramente, o quanto os povos originários ainda são pouco representados e a própria autora revela que mesmo que os indígenas tenham começado a se apresentar como escritores, esses “ainda foram incorporados de fato nos espaços de maior distinção” (IBIDEM, p. 140).

De maneira diferente e não menos importante, quando penso em literatura e o seu ensino, outras questões são geradas, uma delas é a identidade, que traz algumas representações no seu entorno. De início, ela se coloca com a concepção de “permanência” que resiste às mudanças tidas através do tempo; depois, garante a vida do que está desmembrado, assegurando a coesão, necessária a se poder visualizar diferenciações; por fim, a identidade faz uma conexão praticável entre partes, em que se faz uma afinidade reinante entre essas, podendo haver reconhecimento (GREEN apud LÉVI -STRAUSS, 1981, p. 88). Isso tudo, mesmo entendendo o que é identidade seja bem delicado e que alguns pormenores precisem ser vistos, traz detalhes necessários para o meu propósito. O primeiro deles é a de que “o sujeito pós-moderno” não possui identidade básica, permanente, mas

[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2006, p. 13)

Isso indica a multiplicidade que nos rodeia quando dialogo sobre identidade e, no momento, o qual escolho algo para ler ou estudar estão ligadas às minhas afinidades, àquilo que me identifico, mesmo que seja a princípio. Como também, as possibilidades que a identidade tem de mudar criando outros sentidos, outras direções e, como fala Hall, vertentes contrárias que buscam até sentidos opostos. Por esse motivo, é fundamental observar que na atividade proposta de pesquisa das histórias orais dos lugares dos estudantes, grande parte deles conseguiu se identificar de alguma forma com as narrativas encontradas, seja por que elas já traziam alguma referência afetiva familiar de quem as havia contado; por mostrar uma explicação local para algum fenômeno; ou ainda, por trazer uma referência na religiosidade.

O GENOCÍDIO DO INDÍGENA BRASILEIRO NA LITERATURA

Genocídio é um crime tipificado pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a resolução de 11 de dezembro de 1946, para definir a eliminação de “grupos humanos” como um atentado contra os “direitos humanos”, isso por conta das atrocidades cometidas pelos fascistas e, principalmente, pelos nazistas no transcorrer da II Guerra Mundial. Contudo, como um “fenômeno histórico-social”, o genocídio tem sua origem antes da escrita, relacionada ao surgimento dos agrupamentos humanos, que se dava pelo assassinato ou escravização dos homens que pudessem fazer resistência; estupro imposto da força, em relação às mulheres; como também para estas e às crianças, aculturação feita pela força. Claro que tudo isso acontecia dentro de um encadeamento de situações (MOREIRAS, 2020) por períodos de tempo que levavam e levam populações ao extermínio e à aniquilação de bens culturais.

Quando eu era criança, em Mangabeira distrito de Eusébio, que faz parte da região metropolitana de Fortaleza, onde morávamos não existia negro, as pessoas diziam que quem tinha uma pele mais escura era morena, moreno, já o indígena só havia na Selva Amazônica. Mas o tempo muda e até as aulas de história das escolas devem, deveriam mudar também, alguns ainda falam sobre um tal Cristóvão Colombo, que procurando um novo caminho para chegar à Índia (em busca de mercadorias para o comércio), aportou na América e Pedro Álvares Cabral, que chegou ao litoral de Porto Seguro, hoje no estado da Bahia, em 22 de abril de 1500 e descobriu o Brasil. Foi assim que aprendi na escola e hoje ainda ouço muitos professores falarem da mesma forma em suas aulas. Fato que aconteceu em uma oportunidade que fui visitar uma escola que atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por conta do meu trabalho, e um professor lia e ratificava o que dizia um livro: “o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral”. Pensei, naquele momento, que ele perdeu uma grande oportunidade de, inspirado em Paulo Freire, propor uma aula mais significativa àquelas pessoas, pedindo para elas buscarem as suas origens (pais, avós, bisavós...), alguém sem dúvidas iria encontrar um ancestral indígena ou negro. Partindo dessa iniciativa se poderia discutir se o Brasil foi descoberto ou invadido e talvez se pudesse conversar sobre os massacres que aconteceram e acontecem aqui, quando uma grande empresa, imobiliária vai construir determinado

empreendimento e expulsa os habitantes originários da terra que vai ser utilizada ou loteada por eles não terem a documentação que justifica a sua moradia.

Na verdade, são mais de cinco séculos de colonização e consequentemente da violência sobre as populações indígenas no Brasil. Não custa falar que os povos originários deste país não foram descobertos, eles foram e continuam sendo saqueados, desde o início da colonização pelos europeus, principalmente, os portugueses; pelas políticas fundiárias imperiais e da república, que são baseadas na usurpação da terra com a justificativa de fazer com que o Brasil cresça, produza e enriqueça. Contudo, esse modo de produção mata, extermina e estigmatiza o indígena como um atrasado, um preguiçoso, um vagabundo, por ele, muitas vezes, se recusar a se submeter.

Mas, em relação à literatura, começando pelo primeiro texto que é usado pelos manuais de literatura como “uma autêntica certidão de nascimento” (GRAÚNA, 2013, p. 46) da literatura no Brasil, que traz um dos mais importantes registros do transcurso das mudanças causadas pela chegada do branco aqui. Não é o meu intuito, contudo, falar do valor desse texto como literatura, mas traçar um diálogo de

[...] como o assunto vem sendo trabalhado, sobretudo nas escolas dominantes, o processo de formação política, social, econômica e cultural imposto aos povos indígenas e africanos continuará sendo ignorado. A expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto-história, as nossas raízes. (IBIDEM, p. 46-47)

Esse é o lugar que a literatura e as aulas de literatura colocam os povos originários e apresentam de fato o genocídio que continua acontecendo, como “uma instância do imaginário” que aceita a perversidade, a barbaridade e a selvageria como normais, naturalizadas, desde esse primeiro contato registrado até os nossos dias confirmando uma ideia cotidianamente legitimada (GRAÇA, 1998, p. 25-26). E eu, nós todos ainda somos conduzidos a estudar algo sem levar toda essa barbaridade em questão, não tendo a oportunidade de escolher ou, ao menos, ter um parecer crítico.

Posso citar, então, um trecho da *Carta ao Rei D. Manuel*, que fala do contato do indígena com os portugueses que aportaram:

Acenderam-se todas as tochas; entraram e não fizeram nenhuma menção de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou a acenar com a mão para a terra e depois para o colar. Como que nos dizia que havia em terra ouro. E também viu um castiçal de prata, e assim mesmo acenava para a terra e então para o castiçal, como que havia também prata. Mostraram-lhe um papagaio pardo que aqui o capitão traz; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como que os havia ali. Mostraram-lhes um carneiro, e não fizeram menção dele. Mostraram-lhes uma galinha; quase tinham medo dela, e não lhe queriam pôr a mão; e depois a pegaram, espantados. (CAMINHA, 2001, p. 23)

Nesse trecho fica claro como os indígenas são considerados selvagens, há uma ênfase de como eles não conhecem a vida da cidade, os animais domésticos: “carneiro” e “galinha”, causam medo, isso mostra os indígenas como diferentes, exóticos. Também a forma que ela coloca o ouro e a prata, como ideias mercantilistas dos portugueses, para indicar os objetos prováveis de exploração que tanto foram e são produtores da questão da terra indígena, de alguma maneira, já anunciando o motivo de eles estarem ali, para conquistar e explorar de qualquer forma.

O genocídio se apresenta, então, de diversas maneiras em numerosas outras circunstâncias na literatura brasileira, mostrando o preconceito, que além de ser racista para também inferiorizar o outro, aos poucos vai minando toda possibilidade dele ser humano. Em relação ao romance de José de Alencar, por exemplo,

O que fica é como o tema da mescla racial ou do indianismo foge ou rejeita o padrão romanesco tornado clássico. Nossa hipótese consiste no seguinte: tratar do indianismo tem requerido um silêncio sobre o genocídio. Mas o genocídio (e não outros assuntos, como a mestiçagem) é o último e verdadeiro tema desse gênero de romance. Ao suprimir a mais crucial das questões, o escritor se torna presa fácil do conteúdo reprimido, daí certas estratégias narrativas, certos procedimentos estilísticos e certos descuidos que se repetem, ao longo de décadas, e por onde um componente imaginário brasileiro se revela: uma espécie de conhecimento não pronunciado e, ao mesmo tempo, inegociável, segundo o qual há sim uma superioridade do homem branco e, mais ainda, não há esperanças para o índio. (GRAÇA, 1998, p. 50)

Graça mostra que a literatura indianista silencia sobre o genocídio e esses procedimentos narrativos e estilísticos, repetidos no texto, indicam sempre o branco como superior. José de Alencar tenta, portanto, heroizar Iracema e Martim, este, com os costumes branco, muda o roteiro de Iracema e faz com que ela negue a sua cultura e transforma Irapuã, irmão de Iracema, como um inimigo, conduzindo esse personagem indígena à vilania. É o que acontece no seguinte trecho:

Conheceu quando o varão forte é, pela sua mesma fortaleza, mas cativo das grandes paixões.

- A sombra de Iracema não esconderá sempre o estrangeiro à vingança de Arapuã. Vil é o guerreiro que se deixa proteger por uma mulher.

Dizendo estas palavras, o chefe desapareceu entre as árvores. A virgem sempre alerta voltou para o cristão adormecido; e velou o resto da noite ao seu lado. As emoções recentes, que agitaram sua alma, a abriram ainda mais à doce afeição, que iam filtrando nela os olhos do estrangeiro. (ALENCAR, 2012, p. 34)

A passagem traz algumas indicações importantes, pois é nesse momento no texto que Iracema está mudando as suas características indígenas para aceitar a sua relação com Martim. Ela era a detentora do ritual mais importante do seu território indígena e deixa de seguir todas as tradições para salvar o herói português, que é mencionado com uma referência religiosa: “cristão”. Portanto, José de Alencar apresenta “o processo de desculturação da heroína” (GRAÇA, 1998, p. 45), em que ela muda como se não mais

fizesse parte dali, assumindo uma outra personalidade, por conta de Martim, o representante da cultura branca.

Da mesma maneira, em *O Guarani*, no momento que Peri passa a ser um herói, é quando ele encontra com Nossa Senhora, ou seja, trai as suas origens culturais e se converte ao cristianismo, nega o ser indígena para assumir os hábitos do branco. Essa atitude é completamente genocida, é a negação dos valores de seu povo, é a morte deles para o mundo. São atitudes como essa e outras mais graves que me influenciam para trabalhar com uma literatura indígena que tenha representatividade e que busque trazer a identidade dos mais diversos povos originários.

O ENSINO DA LITERATURA NO BRASIL

Eu reafirmo o que havia dito antes, passei a minha infância e adolescência frequentando a escola e são quase inexistentes as minhas referências de professores de literatura que trago para a minha prática nas aulas que planejo. Todavia, pensando nas grandes dificuldades que encontro para trabalhar com literatura nas escolas de ensino básico e ensino superior, posso eleger algumas principais: os currículos ou as rotinas fechadas que pouco se abrem para incentivar a leitura; o cânone, que representa uma parcela da população, de escritores brancos heterossexuais europeus; e a ausência de estratégias de leitura que incentivem os estudantes a encontrar algo importante na literatura, fazendo com que esses se obriguem a ler sem haver práticas de leitura que os motivem.

Dessa maneira, mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazendo várias indicações que direcionam para a busca da leitura de textos literários, como está dito nos itens a seguir:

(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.

(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.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (BRASIL, 2018, p. 515)

Como indicam em cada uma das habilidades apresentadas anteriormente: a leitura e escuta de textos de literatura devem apontar o compartilhamento de sentido; de outra forma, a habilidade seguinte traz várias atividades culturais que proporcionam a relação

da literatura com outras mídias, propondo a leitura; e, por fim, há a proposta de leitura de textos de literatura que percebe a historicidade de cada texto literário, o momento em que cada um foi feito pelas suas características. Contudo, infelizmente, mesmo com esses direcionamentos, a prática que eu posso observar que existe nas escolas pouco privilegia a leitura de literatura.

Dentro da mesma orientação trazida pela BNCC, reafirmo o que direciona a habilidade EM13LP47, que há uma necessidade de se repensar o cânone, já citada anteriormente, pois a ponderação a propósito de “democracia, direitos humanos e ensino” (MACHADO e SILVA, 2021, p. 1209) a qual podemos desenvolver nos textos que fazemos ou lemos, tem acontecido pelas “leituras sobre decolonialidade” (IBDEM), porque ela permite que avaliemos, de maneira mais razoável, algumas escolhas já feitas, principalmente as que indicam o ensino de literatura com os textos que já estão estabelecidos, em detrimento de “grupos historicamente subalternizados” (IBDEM). Dessa forma, professores fundamentados por uma crítica literária hegemônica afirmam que a literatura só tem valor se for feita por uma “alta literatura” de “grandes escritores”, normalmente, aqueles que seguem a tradição, deixando de lado uma grande diversidade que poderia e pode representar melhor outras parcelas do povo brasileiro.

Além disso tudo, as estratégias de se propor a leitura de literatura são ainda muito precárias, da mesma forma que se faz há séculos. Eu mesmo já quis conceber diferente, mas nas escolas particulares que já trabalhei com o ensino de literatura, quando houve a possibilidade de escolher um texto para ser lido, esse seria com o objetivo de fazer um trabalho, uma prova ou algo nesse sentido. Em alguns momentos, tive a oportunidade de sondar para saber se aquele texto seria ou não interessante aos estudantes, se a linguagem do texto poderia influir no interesse deles, mas pouco pude levar em conta o gosto deles, pois a curiosidade e o prazer, foram sempre deixados de lado para que eu tivesse que cumprir o programa da disciplina, o qual não era flexível às necessidades das turmas. Já, na experiência com a escola pública, tive bem mais oportunidades para chegar próximo dos seres humanos com os quais tralhei e trilhar com eles boas leituras, contudo, esbarrei sempre nas obrigações curriculares de ter que cumprir uma organização: ler isso primeiro depois aquilo, para satisfazer a cronologia da história da literatura. Dessa maneira, a minha proposta aqui é trazer para os meios educacionais e valorizar a literatura indígena, posto que ela, como já foi falado, mostra uma representação necessária do universo dos povos originários. É o que vou continuar falando agora com exemplos de alguns autores.

UMA PROPOSTA DE “ENSINO” DE LITERATURA (LEGENTE E GRUPO) CONTRA O GENOCÍDIO INDÍGENA

É importante, primeiro, lembrar que ter um bom repertório de textos é fundamental para o trabalho ser vivo e para facilitar as minhas escolhas, portanto, vale enfatizar que o professor deve ser um bom leitor de literatura. Depois, pensar na descoberta contínua do

prazer de ser uma leitora, um leitor de literatura, por isso, pelo que diz o livro *Educação dos sentidos* de Rubem Alves, “que trata o texto como um mundo de possibilidades, e não como um cadáver que deve ser dissecado anatomicamente em sua morfologia, fisiologia e semiologia” (RODRIGUES, 2016, p.32), mas como algo que se relaciona com a sensibilidade de quem lê. E, dessa forma, há uma via para enfatizar o papel da literatura, sobretudo, o da literatura indígena e as vias de chegada dela a outras pessoas que não tiveram ainda a oportunidade de ter acesso por conta dos mais diversos motivos.

Penso numa ideia consistente de cada indivíduo direcionar o seu olhar para si e a perspectiva, portanto, de uma ação educativa permeada de criticidade, deixando de lado uma tendência mecânica de fazer educação, partindo para um ensino-aprendizagem que seja construído por cada sujeito, dentro de um grupo que esteja querendo viver uma construção particular do conhecimento. Para isso, recorro a Paulo Freire (2022) propondo autonomia na construção do conhecimento, quando ele diz que

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (p. 42)

Nessa busca por uma assunção, que Paulo Freire apresenta o risco de assumir a própria assunção “como ser social e histórico” (IBIDEM), como um ente que pensa e, sem excluir ninguém, em ter “a radicalidade do meu eu” (IBIDEM) em busca de me construir e encontrar as minhas identidades. Amplio essa ideia direcionando para o sentido de que a identidade pode e é construída em um processo contínuo de transformação, necessita de mim como indivíduo que toco e faço ligações com o mundo ao meu redor, sendo certo de que implica a mim (a cada um de nós) ter ciência desse poder que tenho de construção (ESBELL, 2020, p. 47).

Nessa direção, um exemplo de como fazer uma prática de leitura de literatura indígena foi aplicado com os educandos da disciplina Tópicos Especiais de Literatura Brasileira I do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de agosto a dezembro de 2022, e replicado em um minicurso do XIX Encontro Interdisciplinar de Estudos Literários do mesmo programa de pós-graduação. A proposta foi efetuada da seguinte forma, primeiro com a escolha do livro: *Weiyami: mulheres que fazem sol*, com texto de Sony Ferseck e ilustrações de Georgina Sarmiento. Essa opção foi baseada na bibliografia indicada pela professora Suene Honorato (responsável pela disciplina referida anteriormente), por ser um texto de autoria indígena, de uma mulher, pela qualidade poética e pelo gênero poesia, o qual facilitaria selecionar algumas para serem lidas integralmente dentro do tempo estipulado para a atividade. É relevante dizer evidentemente que a escolha pressupõe que as pessoas que estavam ali (participando da disciplina), todas têm uma afinidade com a literatura indígena, assim, já amplia a possibilidade de aceitação do que vai ser lido.

Nas duas oportunidades, de início fiz uma sondagem com as turmas para entender a possibilidade de o texto ser trabalhado em ambas; depois escolhi, dentre as poesias do



livro, as que mais representassem uma temática: a mulher, de forma geral, e a mãe, de forma específica. Com essa indicativa, pedi para cada componente da turma trazer um objeto que tivesse uma relação forte com a sua mãe. Nos dias e horas marcados para a atividade acontecer em cada turma, iniciei pedindo para eles falarem sobre a relação do objeto escolhido com as suas respectivas mães. Essa socialização feita às turmas trouxe uma sintonia importante para o que estávamos fazendo ali, “não basta mandar os alunos lerem” (COSSON, 2009, p. 36), é preciso que a leitura seja orientada, conduzida. Ainda é importante salientar o valor das sequências didáticas, que podem ser principiadas pela “motivação”, que

Nesse sentido, cumpre observar as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (IBDEM, p. 55)

Depois da fala de cada um em relação ao objeto trazido, fiz um exercício de respiração e concentração, em que todos fecharam os olhos, coloquei uma música bem suave e baixa e recitei um dos poemas do livro de Sony Ferseck (2022). Tendo finalizado o pequeno exercício de concentração com a recitação, pedi para eles falarem do que sentiram em relação à vivência que tiveram (procurando usar mais as sensações do que a razão) e os resultados foram bem substanciais, pois a poesia trouxe uma ligação de elementos da natureza com outros de caráter feminino:

Alcançar com as mãos
o útero da terra
percorrer com os dedos
a linguagem da terra
a fala das pedras
os grãos da voz
que a água acalenta
Tirar do pó o mistério da existência
matéria mesma das mãos das mãos
das mãos do barro
Koko' Non
afagar entre os dedos
o barro que arredonda
as formas das gentes
da vida
seus afetos meus afetos
de enfrentar o fogo
o fogo é a cor da pele
do povo do entorno da Wazaka
Rigores do amor vertido por Wei
que depois de secos alimentam
as palavras das avós que nunca racham
de tuma, de karutuke, tawa, de pari,
decoram as cantigas que encantam
de carinho as netas das netas que virão
a seguir.
(p. 37)

Essa poesia segue um roteiro mantendo um contato com a terra, tal qual alguém estivesse tateando e procurando sentir os sons: “a fala das pedras”, “os grãos da voz”, “a linguagem da terra”; na sequência, surge a expressão de origem *makuxi*: “Koko’ Non”, que significa “Vovó Barro”, e continua a busca por sensações com elementos da natureza, como se houvesse a entoação de um canto que liga a ancestralidade com as gerações futuras: avós, mães e netas “a seguir”. Essa sinestesia provocada nas pessoas que estavam nas turmas construiu um momento único com a literatura, fazendo uma relação com as origens maternas de cada uma e cada um de nós. Ela trouxe, então, o motivo para que lêssemos outras poesias do livro e procurássemos encontrar o sentido e as sensações ali grafadas.

É claro que as duas experiências foram diferentes, posto que os públicos também foram: a primeira de alunos da pós-graduação e a segunda com pessoas de áreas diferentes, inclusive alguns que se declararam não gostar de literatura e que estavam ali para acompanhar alguém por um motivo ou outro. Contudo, mesmo com essas eventualidades e a heterogeneidade do público, os resultados foram fortes e marcantes, porque aqueles que estavam vinculados com o que foi proposto na poesia, conseguiram manter uma relação significativa com situações de suas vidas.

A leitura é uma atividade bem complexa que normalmente traz questões importantes de serem levadas em consideração. Venho dizendo isso e acredito que neste texto, de uma forma ou de outra, as e os estudantes têm que ser agentes nas suas atividades leitoras, assim como, é fundamental que se queira ler, ou seja, aquilo que vai ser lido seja do interesse do leitor. Neste sentido, o professor é fundamental para auxiliar e incentivar os assuntos e o tema do que está sendo expresso no texto, e tudo venha através do desejo, de querer ler e fique forte pela curiosidade. Por isso, a linguística mostra que existem três formas de se pensar a leitura, e conforme diz o professor Rildo Cosson (2021, p. 38-41), uma delas é perceber a leitura centrada no texto, em que a perspectiva é colocada no “código expresso” e o trabalho é a “extração” de informações, a decifração mostra que quanto mais familiaridade tem o leitor com as estruturas da língua, mais facilidade ele vai ter. Vejo que é importante dizer que essa forma de ver o ato de ler é bem restrita, porque há muito mais na leitura além do que está escrito.

Outra maneira de se ver a leitura é centrada no leitor, ou mesmo, vai do leitor para o texto, esse viés de leitura decorre mais de quem ler do que do texto, tudo depende muito dos interesses, escolhas e muitas vezes até daquilo que é mais fácil para o leitor, pelas suas experiências e conhecimento linguístico e de mundo. Por outro lado, ao dar prerrogativa ao leitor, eu posso esquecer aspectos de sentido cruciais do texto, como também as “antecipações” (feitas com o título, imagens, ilustrações etc.) que naturalmente são realizadas e só são úteis se forem comprovadas com o texto.

O direcionamento mais equilibrado, contudo, parecer ser, quando eu tenho a meu dispor todas as alternativas para conciliar o que for possível. Para isso, entendo que ter consciência dos aspectos textuais (inclusive das possíveis intenções do autor) é crucial, porém, devo aliar essa questão ao poder que o leitor tem para construir sentido no texto, sem se perder dele. Dessa forma, é a interação, o diálogo entre “autor” e “leitor” intermediado pelo “texto”, segundo Cosson (2021), que traz a “interpretação” a qual é feita com as conversações que regulam a leitura em uma sociedade, posto que “interpretar



é dialogar”. A “interpretação” decorre da escrita do autor, do ato de ler do leitor e das “convenções” que organizam a leitura em um grupo específico e prescinde do contexto tanto do texto como do leitor, um se voltando para o outro para fazer a relação do mundo do autor com o do leitor.

A sequência das atividades nos dois grupos, com o compartilhamento das “interpretações” dos que participaram da leitura, ampliou e diversificou o que foi lido. E cada um dos leitores pôde se perceber como membro de uma comunidade que se fortaleceu em grupo, pois seguindo um fio condutor, com a mediação do professor, sem interferir discordando, mas direcionado para que haja uma abrangência na leitura pelo que as leitoras e os leitores vão falando, na busca dos pontos importantes do texto e dos possíveis direcionamentos de seu autor. Essa coletividade criada (feita pela leitora, pelo leitor e pelo grupo) assim teve e tem o poder de, com a leitura de Sony Ferseck, trazer a riqueza que fortalece a cultura indígena, reforçando a representatividade e a identidade.

Outros textos literários indígenas podem trazer também férteis atividades de leitura, é assim importante mesmo a divulgação para que eles sejam usados em sala de aula. Um deles é *A escola da reconquista* de Maria Muniz Andrade Ribeiro (Mayá), que fala da luta pela terra conectando os povos que necessitam se ligar para ter mais força e resistência pela educação proposta por Mayá, uma figura feminina forte, que direciona a sua determinação de manter a cultura de seu povo. Também é uma opção para ser usada como leitura *Ixê ygara voltando pra' y'kûá (sou canoa voltando pra enseada do rio)* de Ellen Lima, que dá a oportunidade de vivenciarmos o relacionamento da poeta com a sua identidade indígena, que é também um encontro com a natureza; e, do mesmo modo, vejo a relevância de *Metade cara, metade máscara* de Eliane Potiguara, em que temos uma vivência bem interessante em relação à questão da terra e da identidade, que une uma narrativa de vida em prosa às poesias confessionais as quais montam os dilemas da mulher indígena que busca dizer sobre a sua causa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas questões que ficaram abertas nesse texto podem ser tratadas em outros momentos. Uma delas é a sequência do que estava sendo dito anteriormente, a diversidade de obras que estão para serem estudadas de literatura indígena, o quanto mais tenho de texto, mais poder de escolha terei também. Dessa forma, para uma proposta de ensino de literatura indígena ser coerente, é fundamental que esses textos cheguem ao público em geral sem a obrigação de serem lidos, mas com a necessidade de serem lidos. Por isso que esta proposta direciona para um modelo diferente do convencional de aula, que ainda vigora nas instituições de educação, com “carteiras enfileiradas; aulas expositivas; avaliações quantitativas” (ANTUNES, 2016, p. 17); professores indicando as obras por um programa escolhido pela escola, seguindo uma ordem predeterminada e com o centro das atenções parecendo ser do professor e não do estudante.



Penso também que as experiências que foram feitas e registradas aqui são importantes, mas o público pode ser diversificado mais ainda, e a escola básica é bem carente de propostas de ensino de literatura com leitura literária, principalmente, se for de literatura indígena com uma perspectiva de decolonialidade. Assim como, por conta da maturidade dos estudantes seria importante saber quais estratégias podem ser feitas e as motivações apropriadas, ou até mesmo o que enfatiza Benedito Antunes (2015, p. 15), para centrar atenção na recepção, dar uma importância maior ao leitor, em relação ao que ele diz, ao que ele lê e fazer com que as suas primeiras leituras sejam recriações do que o autor já havia expresso (sem esquecer nem negar o que foi colocado no texto), com o objetivo de instigar o seu poder inventivo e trabalhar de forma unida: autoestima e gosto pela literatura, para que as propostas de leitura em grupo venham enriquecer mais ainda o que for lido.

Duas atividades podem ser bem importantes, no Ensino Básico e no Superior, com a literatura indígena: a escrita criativa e as comunidades (clubes) de leitura, que destacam o valor de ler e buscar sentido na leitura ou instigar o lado criativo. E a partir de atividades como essas acreditar na competência intelectual de cada estudante, pois “O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora” (RANCIÈRE, 2002, p. 27) e ressaltar o poder que cada um tem de com os textos de literatura indígena descobrir o que pode desfrutar de conhecimento para ele em sua vida. Assim como, de sentir que o indígena “não é uma questão de coar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de ‘estado de espírito’. Um modo de ser e não um modo de aparecer” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 3).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. 4ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

ANDRADE, Maria Muniz de (Mayá). **A escola da reconquista**. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021.

ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura hoje. **Revista FronteiraZ**, nº 14, julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta ao rei Dom Manuel**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Ausências e estereótipos no romance brasileiro das últimas décadas**: alterações e continuidades. Letras de hoje, vol. 56, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/40429>. Acesso em: 01/11/2022.

ESBELL, Jaider. Índios; identidade, artes, mídias e conjunturas. In: **Poesia indígena hoje**. Vol. 22, n. 2, maio-agosto, 2016.

FERSECK, Sony. **Weiyamî**: mulheres que fazem sol. Boa Vista, RR: Wei Editora, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAÇA, Antônio Paulo. **Uma Poética do Genocídio**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 1998.

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

GREEN, A. “Atomo de parentesco y relaciones edípicas”. In: LÉVI-STRAUSS, C. (Org.). **La identidad**. Barcelona: Petrel, 1981.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIMA, Ellen. **Ixé ygara voltando pra ‘y’kûá**: sou canoa voltando pra enseada do rio. Cotia, SP: Urutau, 2021.

MACHADO, R.C.M.; SILVA, D.V.S. Ensino de literaturas e decolonialidade: por uma educação literária democrática. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p. 1207-1240, 2021.

MILANEZ, Felipe; et al. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01/11/2022.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Kruk, Kuruk, Kuruca: genocídio e tráfico de crianças no Brasil imperial. **História Unisinos**, vol. 24, n. 3. Setembro – dezembro de 2020.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAAVEDRA, Carola. Literatura e arte indígena no Brasil. **Veredas**: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n.33, 2020. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/686/484>. Acesso em: 01/11/2022.

SILVA, Claudicélio Rodrigues da. “A literatura vai à escola, mas será que ela entra?”. In. SIQUEIRA, Ana Márcia Alves (Org.). **Literatura e ensino**: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016.

TAKARIJU, Felipe Coelho Iaru Yê. **Alienindi**: Os portais do mundo. Ponta Grossa: UEPG-PROEX, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/klebe/Downloads/Alienindi-Os-portais-dos-mundos-ebook%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/klebe/Downloads/Alienindi-Os-portais-dos-mundos-ebook%20(1).pdf). Acesso em: 02/03/2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. PIB-Socioambiental, 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 22/11/2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.