

COSMOVISÕES INTERCONECTADAS: UM ESTUDO DA LITERATURA INDÍGENA COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO

<https://doi.org/10.29327/210932.12.1-16>

Tatiana Santos Oliveira
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Maranhão - Brasil
tatianaoliveira.201715404@uemasul.edu.br
<https://orcid.org/0009-0006-9620-5052>

Maria da Guia Taveiro Silva
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, Centro de
Ciências Humanas, Sociais e Letras - CCHSL, Maranhão - Brasil
maria.silva@uemasul.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-6520-1845>

Gilberto Freire de Santana
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Centro de Ciências
Humanas, Sociais e Letras, Maranhão - Brasil
gilbertosantana@uemasul.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-3018-3018>

RESUMO: O presente artigo empreende uma investigação da inter-relação entre letramento e interculturalidade, centrando-se na análise da literatura indígena como ferramenta para o desenvolvimento do letramento intercultural no âmbito do Ensino Fundamental. Neste contexto, o estudo propõe uma abordagem que se concentra na exploração da poesia indígena em sala de aula, reconhecendo a relevância do ensino literário nesse nível educacional específico. A pesquisa delinea uma Sequência Didática direcionada ao livro “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”, de autoria de Márcia Wayna Kambeba, destacando, sobretudo, os poemas intitulados “Matinta e o Macaco” e “Assobio na Aldeia”. Essa proposta visa a fomentar o letramento nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), integrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. A pesquisa embasa-se em uma fundamentação teórica, utilizando obras de autores como Cosson (2009), Street (2014), Rojo (2009), Thiél (2016), Dorrico (2018) e Graúna (2011), entre outros, bem como documentos relevantes. A seleção criteriosa desses autores proporciona uma base conceitual robusta para a abordagem sobre letramento, interculturalidade e o papel crucial das literaturas indígenas no panorama educacional, enriquecendo, assim, a proposta de letramento elaborada. Desse modo, a análise da poesia indígena, sob a perspectiva do letramento, possibilita identificar as potencialidades dessa abordagem para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, literárias e socioculturais nos discentes. A Sequência Didática proposta pode contribuir não apenas para o aprimoramento dessas competências, mas, também para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, conscientes da riqueza da diversidade cultural e da importância do diálogo intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento intercultural. Literaturas indígenas. Poesia indígena. Sequência didática.

INTERCONNECTED WORLDVIEWS: A STUDY OF INDIGENOUS LITERATURE AS A LITERACY PROPOSAL

ABSTRACT: This article investigates the interrelationship between literacy and interculturality, focusing on the analysis of indigenous literature as a tool for developing intercultural literacy in elementary school. In this context, the study proposes an approach that focuses on the exploration of indigenous poetry in the classroom, recognizing the relevance of literary teaching at this specific educational level. The research outlines a Didactic Sequence focused on the book “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”, by Márcia Wayna Kambeba, especially the poems



entitled “Matinta e o Macaco” and “Assobio na Aldeia”. This proposal aims to promote literacy in the final years of elementary school (6th to 9th grade), integrating the subjects of Portuguese Language, Literature and Textual Production. The research is based on a theoretical foundation, using works by authors such as Cosson (2009), Street (2014), Rojo (2009), Thiél (2016), Dorrico (2018) and Graúna (2011), among other relevant documents. The careful selection of these authors provides a robust conceptual basis for the approach to literacy, interculturality and the crucial role of indigenous literatures in the educational landscape, thus enriching the literacy proposal developed. In this way, the analysis of indigenous poetry from a literacy perspective makes it possible to identify the potential of this approach for developing linguistic, literary and socio-cultural skills in students. The proposed Didactic Sequence can not only contribute to the improvement of these skills, but also to the formation of critical and reflective citizens, aware of the richness of cultural diversity and the importance of intercultural dialog.

KEYWORDS: Intercultural literacy. Indigenous literatures. Indigenous poetry. Didactic sequence.

INTRODUÇÃO

A interseção entre letramento e interculturalidade tem se revelado uma área fértil para investigações que buscam compreender as dinâmicas educacionais em contextos plurais e diversificados. No âmbito dessa discussão, destaca-se a relevância da literatura indígena como instrumento potencializador do letramento intercultural. O presente artigo propõe a explorar essa temática, delineando um panorama que abarque desde as concepções teóricas de letramento e interculturalidade até a efetivação prática desse processo no contexto educacional.

A literatura indígena, por sua vez, emerge como uma expressão rica e diversa das cosmovisões presentes nas comunidades originárias. Ao contemplar a interseção entre letramento e interculturalidade, torna-se imperativo investigar como as literaturas indígenas podem contribuir para a formação de sujeitos letrados, capazes de transitar em distintos universos simbólicos. Nesse contexto, o foco se volta para a poesia indígena, destacando sua potencialidade enquanto recurso pedagógico no Ensino Fundamental.

O embasamento teórico desta pesquisa contém contribuições de diversos autores renomados no campo do letramento, tais como Cosson (2009), Street (2014), Rojo (2009), bem como das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Além disso, incorpora reflexões de Thiél (2016), Dorrico (2018) e Graúna (2011), que abordam a interculturalidade e a literatura indígena no contexto educacional. A pesquisa também se fundamenta nas obras de Kambeba (2021, 2022), especificamente em seu livro “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”.

Nesse contexto, o artigo propõe uma abordagem prática, ancorada em uma Sequência Didática voltada ao livro de Márcia Wayna Kambeba. O foco recai sobre os poemas “Matinta e o Macaco” e “Assobio na Aldeia”, visando à implementação efetiva de práticas de letramento no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Delimitamos nossa análise às disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, a fim de consolidar uma proposta coesa e alinhada aos objetivos educacionais desses componentes curriculares.

Neste contexto, este artigo se propõe a contribuir para a compreensão das relações entre letramento, interculturalidade e literatura indígena, oferecendo subsídios teóricos

e práticos para a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor.

LETRAMENTO E INTERCULTURALIDADE

O letramento é um processo complexo que abrange não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Ele está intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento de uma compreensão crítica do mundo, abrangendo o “domínio das estruturas dos gêneros textuais, em seus aspectos simbólico-culturais, histórico-pragmáticos, sociointeracionistas e políticos-ideológicos” (Santos, 2016, p. 53). Embora no início do século XX o letramento fosse concebido como uma habilidade cognitiva, restrita à capacidade de decodificar e codificar textos, a partir das décadas de 1970 e 1980, os estudos sobre o tema ganharam novos contornos. Essa mudança de perspectiva evidenciou que o letramento vai além da mera decodificação e codificação textual, sendo reconhecido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Nesse contexto, os “[...] processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes” (Street, 2006, p. 475). Dessa forma, o letramento assume uma dimensão mais ampla, envolvendo não apenas a mecânica de leitura e de escrita, mas também compreensão crítica, usos e práticas nos diversos contextos, incluindo os aspectos simbólicos, culturais, históricos, pragmáticos, sociointeracionistas e político-ideológicos presentes nos gêneros textuais. De acordo com Rojo (2009), essa abordagem:

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rojo, 2009, p. 98).

A partir dessa perspectiva, o letramento é visto como uma prática social, que ocorre em contextos específicos e envolve o uso de diferentes gêneros textuais (Kleiman, 1995). Nessa perspectiva, entende-se que o letramento é mais do que saber ler e escrever; trata-se de um processo social e cultural que está intimamente relacionado à formação da identidade dos indivíduos.

Santos (2016, p. 53) destaca que o “letramento passa a distinguir um processo com intenções pragmáticas sobre o ensino e a aprendizagem da língua, sendo paralelo ao processo de alfabetização que o alicerça e garante seu desenvolvimento”. Essa perspectiva converge com a noção de multiletramentos, conforme elucida Rojo (2012), que:

em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) Eles são interativos; mais do que isso, colaborativos; (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em

especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 22-23).

Os conceitos de multiletramentos delineados por Rojo (2012) proporcionam uma visão enriquecedora quando consideramos sua aplicação no contexto das expressões textuais indígenas. Tal aplicação é particularmente relevante, considerando que, conforme ressaltado por Street (2014, p. 140), “[...] o processo de pedagogização do letramento não deriva unicamente das escolas, embora obviamente ali se encontrem suas raízes institucionais e históricas”.

As manifestações textuais indígenas têm sua origem na intrincada teia de tradições entrelaçadas, florescendo na dinâmica interativa entre o contador/narrador e o ouvinte/leitor. Essas narrativas se desenvolvem de maneira híbrida que abarcam dimensões linguísticas, culturais e identitárias, resultando em uma composição rica e diversificada. A natureza multimodal dessas expressões é evidenciada pela utilização de variados recursos, culminando em uma expressão artística que transcende as fronteiras convencionais. Nesse contexto, Thiél (2016) aponta essa complexidade inerente às narrativas indígenas. Para esta teórica:

A Literatura Indígena, por sua vinculação à tradição oral e a construção multimodal, entre outros aspectos, desafia o leitor. Os textos indígenas possuem uma complexidade em termos de gênero, autoria, multimodalidades, além de percepções culturais da realidade, que exigem do leitor um reposicionamento cultural, ao mesmo tempo que motivam a interação com o outro a partir da literatura (Thiél, 2016, p. 89).

Essa abordagem multifacetada não apenas ressalta a complexidade das textualidades indígenas, mas, também realça a vitalidade e autenticidade que permeiam essas formas de comunicação e expressão cultural. Ademais, a literatura indígena revela-se como resultado e fonte de multiletramentos, uma vez que se constitui a partir de “[...] muitas Literaturas, culturas e vozes, criadas não só em língua portuguesa, mas também em idiomas nativos” (Thiél, 2016, p. 90). Essa diversidade linguística e cultural evidencia-se como uma característica marcante dessa expressão literária indígena.

A literatura, enquanto expressão artística da palavra, desempenha um papel essencial na representação e compreensão do mundo, dos seres que o habitam e de suas histórias, relações, conflitos e buscas (Thiél, 2016, p. 90). No contexto da Literatura Indígena, a interação entre diversos elementos como tradições, modos de expressão e a participação ativa do leitor é fundamental para a construção de um panorama rico e dinâmico. Essa interconexão não apenas amplia a compreensão das narrativas, mas, também enriquece a experiência de leitura, tornando-a mais envolvente e significativa.

O diálogo entre tradição e inovação, aliado à participação ativa do leitor, cria uma dinâmica que transcende a simples transmissão de conhecimento. Como afirma Thiél (2016, p. 90), “a Leitura de obras da Literatura Indígena problematiza conceitos, desconstrói estereótipos e revela a presença dos índios na história e por histórias narradas

por sua própria voz”. Essa dinâmica literária vai além dos limites convencionais, proporcionando uma experiência que desafia e enriquece. A literatura indígena, ao dar voz às narrativas próprias, fornece uma perspectiva que informa e, conseqüentemente, transforma, convidando o leitor a repensar conceitos preestabelecidos e a reconhecer a importância das vozes indígenas na construção da história e das identidades culturais.

Essa construção identitária se relaciona diretamente com a ideia de que as identidades culturais são constituídas pelas diversas culturas com as quais nos identificamos e nos relacionamos. Como expõe Hall (2006, p. 8), são “[...] aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”, tornando-se um processo de autoafirmação e reconhecimento, indissociável da luta por direitos e pela superação de desigualdades.

Tal concepção é corroborada por Lima (2012, p. 45), ao refletir que a identidade indígena “é indubitavelmente exigente em definição, pelo peso que traz em agrupar os indivíduos dentro de uma tradição que se altera ao assimilar outras identidades”. Essa fluidez demonstra a dinamicidade das identidades culturais, que estão em constante processo de transformação e adaptação. Pode-se observar, portanto, que as identidades, incluindo as dos indígenas, são, assim como todas as demais, “híbridas, construídas na des/reterritorialização e no imbricamento de um mundo globalizado” (Thiél, 2012, p. 118).

A interculturalidade, por sua vez, é a capacidade de compreender e respeitar diferentes culturas. Ressalta-se que, na concepção de Candau e Russo (2010):

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (Candau; Russo, 2010, p. 166).

Essa concepção a torna essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No contexto das literaturas indígenas, o letramento intercultural pode ser visto como uma ferramenta importante para a valorização e a disseminação da cultura indígena. A esse respeito, Domingo (2015) afirma que:

A ideia de Letramento Intercultural encaminha para a descolonização do saber – ao contemplar outras óticas e outros discursos, mas, principalmente por estimular a *construção de outro discurso* – e do ser – ao centralizar nesses outros possíveis discursos sujeitos historicamente localizados na periferia (Domingo, 2015, p. 26).

A prática de Letramento Intercultural pode ajudar a construir pontes entre as culturas indígenas e a cultura dominante, promovendo o respeito e a compreensão mútua.

Essa ação implica no que Domingo (2015, p. 94) entende como “[...] a capacidade de ler o Outro e interagir a partir dessa leitura. Ao ler o mundo do Outro, eliminamos fronteiras, mediando as diferentes identidades postas em jogo”. No entanto, frequentemente observa-se a utilização do texto literário apenas como instrumento para abordar determinado conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa. Essa abordagem tende a distanciar os jovens do desfrute prazeroso da leitura. Conforme Kleiman (2008):

O contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontraremos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado [...], quando se trata de leitura, de interação a distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe (Kleiman, 2008, p. 30).

Para promover o letramento intercultural a partir das literaturas indígenas, é importante que as escolas ofereçam oportunidades para que os alunos tenham contato com essas manifestações culturais em sua plenitude. Isso significa desenvolver “[...] estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidade letradas na sociedade contemporânea” (Street, 2014, p. 41), visando a proporcionar aos alunos acesso a textos indígenas autênticos, bem como a contextos de interação que permitam a eles compreender a riqueza e a complexidade dessas culturas.

Além disso, é importante que a escola fomente debates sobre as diferentes culturas representadas nos textos indígenas, de modo que “[...] as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética” (Thiél, 2016, p. 93). Essas discussões devem ser orientadas para a “[...] formação e letramento cultural, literário, informacional e crítico”, como também ressaltado por Thiél (2016, p. 91). Isso implica em conduzir os alunos à reflexão sobre as similaridades e disparidades entre as diversas culturas, bem como sobre a relevância do respeito mútuo como elemento essencial nas interações interculturais. Essas práticas pedagógicas contribuem não apenas para uma compreensão mais ampla das narrativas indígenas, mas também para o desenvolvimento de uma consciência crítica e culturalmente sensível entre os estudantes.

A partir dessas premissas, é possível desenvolver práticas pedagógicas que promovam o letramento intercultural, a partir da literatura indígena. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 15-16) destaca a importância de “um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes”. Nesse contexto, essas práticas podem ser implementadas por meio de estratégias específicas, tais como a leitura de textos indígenas autênticos, fundamentadas na relevância de reconhecer a pluralidade epistêmica, a qual se refere à diversidade de saberes e perspectivas de conhecimento presentes em diferentes culturas,

como bases essenciais para a promoção do letramento intercultural que, na mesma visão de Domingos (2015), sugere a capacidade de compreender, interpretar e interagir em contextos culturais diversos.

É essencial proporcionar aos alunos, acesso a obras produzidas por autores indígenas, uma vez que na produção literária escrita por esses grupos étnicos, a visibilidade da poética das vozes ancestrais representa “[...] uma chave de leitura fundamental e profícua para acessar o texto e compreender a força da representatividade desse movimento emergente” (Peres, 2018, p. 116). Isso implica apresentar esses textos em variados formatos, como livros, artigos, vídeos e música, entre outros.

Ademais, torna-se imperativo criar contextos de interação que permitam aos alunos envolverem-se com as culturas representadas nos textos indígenas. A compreensão da singularidade cultural, social, política, cognitiva e linguística dos indígenas, considerados povos originários da cultura oral, requer um olhar diferenciado durante os processos de alfabetização e letramento (Luciano, 2019, p. 98). Isso pode ser efetivado por meio de atividades que incluam visitas a comunidades indígenas, palestras ministradas por representantes indígenas, entre outras práticas interativas. Dessa maneira, o contato direto com as culturas indígenas contribuirá para a compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos abordados, promovendo, assim, uma educação inclusiva e intercultural.

LITERATURAS INDÍGENAS E LETRAMENTO INTERCULTURAL

A literatura indígena, originária de cosmovisões próprias, reflete sistemas de crenças e valores que orientam a vida dos povos indígenas. Nesse contexto, o ser humano não é o centro do universo, mas sim parte integrante de um todo maior, a natureza é sagrada e deve ser preservada e o cosmos é um espaço de interconexão, em que tudo está conectado. Essas cosmovisões são expressas nas narrativas literárias indígenas por meio de diversos gêneros, como mitos, lendas, contos, poesias e cantos.

No contexto literário, o letramento intercultural se revela crucial, especialmente ao considerar a literatura indígena como parte integrante da pluralidade cultural brasileira. Nesse sentido, Thiél (2013, p. 1176) apresenta a necessidade de reconhecimento e valorização das expressões literárias indígenas como uma via para a compreensão das diversidades culturais, enfatizando que:

Todos têm o direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visões de mundo reconhecidas (Thiél, 2013, p. 1176).

Ao se engajarem na leitura e na interpretação de textos literários indígenas, os leitores têm a oportunidade de conhecer e compreender diferentes culturas e valores. Nessa perspectiva, Ferreira (2013, p. 10-11) destaca que “quem lê/escuta um texto também lê/escuta a si mesmo, porque tem a oportunidade de descobrir-se e reconhecer-se nessa experiência que fusiona afeto, emoção, imaginação, memória, criatividade, lógica, razão

e crítica”. Assim, a interação com tais textos além de revelar os elementos da cultura indígena, também incita uma reflexão interna.

A leitura dessas expressões literárias possibilita, portanto, um mergulho nas cosmovisões, mitos, tradições e costumes dos povos indígenas. Nesse sentido, torna-se evidente que a apreciação dessas literaturas não se limita a uma mera atividade acadêmica, mas representa uma oportunidade única:

[...] para a compreensão cultural de outros povos e para o conhecimento da diversidade no Brasil. E ela também pode ser vista como um convite a outras formas de pensamento, fortalecendo o cultivo do reconhecimento e do respeito mútuos e impulsionando a imaginação do leitor brasileiro (Peres, 2018, p. 108-109).

As práticas sociais de letramento “[...] que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares” (Rojo, 2009, p. 98). Este processo engloba dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais, como destacado por Rildo Cosson (2009, p. 17), ao salientar que “na leitura e na escrita dos textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. Nesse panorama, a experiência literária não apenas possibilita o entendimento da vida, por meio da perspectiva do outro, mas também a internalização dessa experiência, conforme salientado por Cosson (2009). Essa interação com as narrativas literárias estabelece uma conexão entre os leitores e as diversas cosmovisões, os mitos, as tradições e os costumes, contribuindo, assim, para a ampliação da compreensão do mundo pelos leitores.

A abordagem do letramento literário, concebido como um processo contínuo de construção de significados, a partir da literatura, destaca-se na discussão sobre o ensino da literatura indígena. Posto que, a literatura indígena oferece uma perspectiva singular do mundo, que pode contribuir para o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos. O contato com essas narrativas pode ajudar os leitores a compreender a relação entre os seres humanos e a natureza, a valorizar a comunidade, a entender os valores de diferentes etnias indígenas brasileiras e apreciar as formas artísticas e culturais dessas questões.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) afirmam que o letramento literário não é uma habilidade fixa, mas sim uma ação contínua de transformação:

Aqui convém, explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Cosson (2020) complementa essa visão, ressaltando que “a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo *desenvolver a competência literária do aluno*” (2020, p. 179, grifo do autor), ampliando e aprimorando seu repertório literário.

Aqui “desenvolver” como objetivo educacional diz respeito a ampliar e aprimorar. Ampliar porque, consoante ao letramento como processo, o aluno já traz

consigo alguma competência literária, logo o ponto de partida (e de chegada) é sempre o aluno e não um saber escolar previamente determinado [...]. Aprimorar porque, mesmo não havendo uma linha única e reta a seguir, é possível interferir de modo positivo no repertório literário do aluno, apresentando experiências literárias não apenas mais diversificadas, mas também progressivamente mais complexas, a fim de que se torne um leitor literariamente competente (Cosson, 2020, p. 179-180).

Para o autor, a leitura literária, assim como qualquer prática cultural, precisa ser ensinada na escola, sendo o “*conteúdo do ensino de literatura a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias*” (Cosson, 2020, p. 183, grifo do autor).

O ordenamento jurídico brasileiro, especificamente por meio da legislação Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, respalda, de maneira inequívoca, a inserção da literatura indígena no âmbito do currículo escolar. Essas normativas estabelecem, conforme o Art. 26-A, a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, tanto públicos quanto privados. Para tal, destaca-se que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (Brasil, 2008, p. 1).

De acordo com Graúna (2011, p. 252), a Lei 11.645 “[...] é fruto da luta de lideranças dos povos originários, isto é, dos indígenas de cada nação com sua língua, sua cultura, sua tradição e espiritualidade diferenciadas da sociedade dominante”. Ademais, é notório que a BNCC expressa a preocupação em direcionar práticas pedagógicas diversificadas, ressaltando a importância da literatura indígena, africana e afro-brasileira como elementos cruciais para a formação de um leitor crítico, plurissignificativo, global e humanizador. Entretanto, mesmo diante desse arcabouço normativo, os meios educacionais das comunidades indígenas enfrentam inúmeros desafios, obstaculizando a efetivação de uma educação intercultural e diferenciada.

Esses desafios, como apontados, representam um entrave para a concretização dos preceitos constitucionais de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que buscam salvaguardar os direitos dos povos indígenas e assegurar sua visibilidade sociocultural no contexto educacional. Nesse sentido, urge a necessidade de superar tais obstáculos, promovendo ações que viabilizem efetivamente a integração da literatura in-

dígena no universo educacional, garantindo, assim, a promoção da diversidade cultural e a construção de uma sociedade respeitosa para com as distintas expressões culturais presentes no território brasileiro.

Nesse contexto legal, a intenção é promover a equidade e a pluralidade cultural, oferecendo aos estudantes uma compreensão mais abrangente e crítica da sociedade brasileira. Isso se traduz em reconhecer e integrar a diversidade étnica na base educacional, alinhada à concepção da BNCC: “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018, p. 14).

Corroborando esta percepção, Candau (2008) diz que:

A perspectiva intercultural [...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (Candau, 2008, p. 52).

Essa visão está alinhada “à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 52). Nesse contexto, a literatura oferece narrativas que transcendem fronteiras geográficas e temporais, proporcionando aos leitores o acesso a diferentes perspectivas culturais. Thiél (2013) enfatiza que:

A literatura de um povo é, na verdade, composta pela literatura de muitos povos. Quando falamos sobre o contato das crianças e jovens com a *literatura brasileira*, estamos falando de muitas literaturas, culturas e vozes, criadas não só em língua portuguesa, mas também em idiomas nativos, tais como os textos da literatura indígena (Thiél, 2013, p. 1776).

Nas ações pedagógicas, a autora enfatiza a importância de o professor proporcionar a oportunidade para que os alunos conheçam e discutam a literatura indígena, promovendo a escuta e a leitura de textos indígenas como um meio de enriquecimento do repertório literário e cultural dos estudantes (Thiél, 2013, p. 1186). Para esta autora, o engajamento com a literatura indígena pode proporcionar ao leitor não indígena uma oportunidade de refletir sobre sua própria comunidade interpretativa e sua interação com outros grupos étnicos.

Corroborando essa percepção, Dorrico (2018) argumenta que:

Essas obras permitem um conhecimento e um contato profundos com as culturas, os valores e as experiências vividas por esses povos, por esses escritores, de modo que devemos levar em conta o ponto de vista do escritor indígena para conhecermos, para tomarmos contato com tais culturas, e não apenas e nem fundamentalmente o ponto de vista racional, cientificista e eurocêntrico que rege quase todas as leituras sobre os povos tradicionais. Considerando o peso que a tradição ancestral oral tem para os escritores indígenas, na realização dessa lei-

tura devemos perceber que estas narrativas de tradição possuem especificidades discursivas diferentes daquela de tradição escrita ocidental (Dorrigo, 2018, p. 134).

A literatura indígena se configura como um patrimônio cultural brasileiro que deve ser preservado e difundido, sendo um importante instrumento para a promoção da interculturalidade na educação brasileira. Diante do exposto, a interseção entre as literaturas indígenas e o letramento intercultural revela-se como um elemento essencial na construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural presente no Brasil. A promoção da escuta e leitura de textos indígenas no ambiente escolar, conforme preconizado por Thiél (2016, p. 89), pode ampliar não apenas a compreensão da pluralidade cultural brasileira, mas também fomentar o diálogo intercultural. Autores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Graça Graúna, por exemplo, abordam em suas obras diferentes temáticas que enriquecem a visão de mundo dos estudantes.

A incorporação da literatura indígena como componente integral do letramento intercultural confere às práticas pedagógicas um papel de extrema relevância. Essa prática contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes da diversidade cultural brasileira e preparados para o diálogo intercultural de forma crítica e reflexiva. Ao trabalhar com a literatura indígena, os professores podem desenvolver nos alunos habilidades como a empatia, o respeito à diversidade e o pensamento crítico, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Dessa forma, é fundamental que as escolas assumam o compromisso de ensinar as produções literárias indígenas, reconhecendo-as como parte integrante da história e da cultura brasileira, promovendo o respeito à diversidade cultural e à valorização de todas as identidades. Por conseguinte, é necessário que nas escolas “nossa história, nossa memória, nossa origem indígena sejam respeitadas; de maneira que o outro nos permita ser e estar no mundo” (Graúna, 2011, p. 256). Assim, a importância do respeito e do reconhecimento das identidades indígenas no contexto escolar é reiterada. Enfatiza-se, dessa forma, a necessidade de inclusão e valorização das narrativas históricas e culturais dos povos originários do Brasil, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e plural.

POESIA INDÍGENA EM SALA DE AULA: O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

No contexto brasileiro, o ensino da Literatura Indígena é frequentemente desvalorizado, permanecendo à margem das prioridades das instituições de ensino em comparação com a literatura canônica. Essa desvalorização resulta na perpetuação de estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas entre os educandos e a sociedade não indígena. Essa realidade se manifesta em todos os níveis educacionais, desde a Educação Básica até a Universidade, em que predominam as expressões literárias e os valores do cânone eurocêntrico. Contudo, é crucial reconhecer que os povos indígenas são parte integrante

das raízes da nação brasileira, considerando que foram historicamente silenciados e sujeitos a genocídio durante mais de 500 anos de colonização brasileira.

A inclusão da Literatura Indígena no currículo escolar é fundamental para promover a descolonização do saber, combater o racismo estrutural e construir uma sociedade mais justa e plural, visto que as escolas e universidades desempenham um papel fundamental na promoção do conhecimento e da valorização dos saberes tradicionais indígenas. Além disso, são meios pelos quais os indígenas podem conquistar representatividade “[...] para além da aldeia” (Gehlen, 2011, p. 88), buscando reconhecimento e (re)afirmação de suas identidades.

No contexto da sala de aula, o estudo de temáticas indígenas está alinhado aos objetivos estabelecidos pelos documentos legais que regem a educação brasileira, como a BNCC, que busca a “[...] formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 07). A BNCC, enquanto documento normativo, define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse sentido, é primordial inicialmente considerar as dez competências gerais da Educação Básica, dedicando especial atenção às diversidades, ao planejar atividades relacionadas às Literaturas Indígenas. Essas competências, delineadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), servem como pilares fundamentais para promover uma compreensão abrangente das culturas indígenas e suas expressões literárias, são elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

Embora a BNCC forneça parâmetros essenciais para a organização curricular, destaca-se que cada instituição deve incorporar em seu projeto pedagógico elementos vinculados à sua esfera local, cultural e social, intrínsecos à sua comunidade específica. Essa adaptação é respaldada pelo Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que ressalta a importância de “[...] assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 1). Ao integrar esses aspectos, as escolas atendem às diretrizes nacionais e, ao mesmo tempo, fortalecem as identidades e a diversidade cultural de suas comunidades, contribuindo para uma educação mais inclusiva e contextualizada.

No âmbito da Língua Portuguesa, a BNCC estrutura-se em cinco eixos que abrangem tanto o Ensino Fundamental, quanto o Ensino Médio: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, incluindo Educação Literária. Cada componente curricular apresenta habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento organizados em unidades temáticas (Brasil 2018, p. 28). Essa estrutura fornece uma base sólida para a integração da Literatura Indígena no ensino de língua portuguesa, promovendo a valorização da diversidade cultural e a construção de uma educação inclusiva e contextualizada.

No âmbito do Campo artístico-literário, a BNCC destaca a importância de a escola:

[...] possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura

e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de – desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

No que tange ao ensino das literaturas africana, afro-brasileira e indígena, destaca-se a premente necessidade de uma abordagem contextualizada, “[...] de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais” (Brasil, 2018, p. 523) de cada literatura. O propósito dessa contextualização é proporcionar não apenas fruição, mas também conhecimento substancial sobre essas expressões literárias. Para atingir tal objetivo, torna-se imperativo considerar os aspectos sociais e culturais que moldaram a produção literária. Isso inclui explorar as tradições orais e escritas, examinar a influência da religião e das crenças, compreender os costumes e os valores presentes nas obras e analisar a estrutura social e política que permeia essas narrativas.

Como destaca Candido (1995, p. 243), “ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética”, confirmando-o em sua humanidade. Nessa perspectiva, a literatura assume um papel fundamental como reflexo e catalisador das questões humanas, pois contribui para o enriquecimento da experiência individual e coletiva. Ao contextualizar de forma abrangente as literaturas africana, afro-brasileira e indígena, educadores e estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão crítica e contextualizada dessas manifestações literárias. Isso permite a apreciação estética e a análise crítica das obras, relacionando-as aos contextos históricos e culturais que as influenciaram. Dessa forma, a contextualização se torna um instrumento valioso para promover uma educação literária mais significativa e transformadora.

As habilidades propostas para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, dentro do contexto artístico-literário, visam a:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (Brasil, 2018, p. 171);

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157).

A tradição literária, ao ser trabalhada na educação formal brasileira, é valorizada “[...] não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil” (Brasil, 2018, p. 523). Por meio do estudo de diferentes obras literárias, os alunos são expostos a uma variedade de visão de mundo, costumes e valores, o que contribui para a percepção da diversidade étnica e multicultural do país.

Considerando a relevância incontestável da literatura na formação cultural e social do indivíduo, torna-se crucial a implementação de atividades extracurriculares que explorem e aprofundem essa temática. Nesse contexto, propomos uma sequência didática para o Ensino Fundamental – Anos Finais, centrada na obra “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”, de Márcia Wayna Kambeba (2021). As atividades propostas não se limitam a explorar a riqueza cultural e ancestral presente na obra, mas se alinhar a “múltiplos letramentos praticados em contextos reais” (Street, 2014, p. 13), visando promover o letramento literário intercultural.

Nesse sentido, acredita-se que a implementação dessa proposta didática contribuirá significativamente para o aprimoramento da compreensão dos estudantes acerca da diversidade étnica e cultural brasileira. A literatura, quando incorporada de forma consciente e reflexiva no ambiente educacional, pode propiciar “[...] “novas” possibilidades de interpretação, de compreensão e de irrupção de produtos culturais oriundos do contanto, do movimento entre as diferentes culturas” (Polastrini, 2019, p. 25), fomentando a compreensão mútua e a coexistência pacífica, especialmente em um mundo cada vez mais interconectado.

Além disso, o estudo das literaturas indígenas não se restringe à apreciação teórica, mas também propõe atividades práticas, como a leitura de contos e de poemas, seguida da análise de elementos simbólicos. Essa abordagem prática visa ao desenvolvimento de habilidades cruciais, como a compreensão e interpretação de textos, a produção textual, o pensamento crítico, a resiliência e a empatia por parte dos estudantes. A inclusão de elementos culturais nos materiais didáticos e nas atividades em sala de aula não apenas fomenta o diálogo intercultural, mas também proporciona uma abordagem mais inclusiva à educação literária no contexto brasileiro. Essa prática educacional promove não apenas o entendimento de diferentes perspectivas culturais, mas também a formação de indivíduos mais capacitados e sensíveis à diversidade, enriquecendo, assim, a experiência educacional dos alunos.

KUMIÇA JENÓ: NARRATIVAS POÉTICAS DOS SERES DA FLORESTA

O presente trabalho propõe a utilização da obra literária indígena “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta” (Figura 1), escrita por Márcia Wayna Kambeba e publicada em 202, pela editora Underline Publishing. A escolha dessa obra espe-

cífica é respaldada pela relevância do conteúdo abordado, bem como pela autenticidade cultural representada na narrativa.

Figura 1: capa do livro *Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta*, publicado em 2021, pela editora Underline Publishing.



Fonte: Google Imagens.

Conforme Kambeba (2021, p. 17) explicita, o título “Kumiça Jenó” origina-se do “[...] Tupi falado pelos Omágua/Kambeba na aldeia Tururukari-Uka e significa “falar e ouvir”. Esse é um ponto fundamental para a compreensão do propósito da obra, que propõe não apenas uma narrativa literária, mas também enfatiza a oralidade como meio de comunicação intrínseco à cultura indígena. Kambeba destaca a importância da expressão oral ao utilizar a língua Tupi, ressaltando a conexão simbólica entre a linguagem, a comunicação e as identidades culturais.

Além disso, ao integrar essa obra no contexto educacional do Ensino Fundamental II, almeja-se promover o desenvolvimento da leitura e da interpretação textual, bem como a valorização e a compreensão das diversas formas de expressão cultural presentes na literatura indígena brasileira hodierna. Dessa forma, a proposta alinha-se aos objetivos educacionais que visam à pluralidade cultural, contribuindo para uma formação que “[...] contemple também esses saberes e discuta sobre a rica contribuição dessa herança étnica para a formação do nosso povo” (Oliveira, 2021, p. 11).

É válido ressaltar que a escolha da obra “Kumiça Jenó” se deve não apenas à sua dimensão linguística e literária, mas também à sua capacidade de promover reflexões sobre a relação entre oralidade, tradição e identidades culturais. Ao contar histórias dos seres da floresta, o livro “sinaliza para o forte caráter da tradição oral (e ancestral) que é a base dos saberes indígenas” (Dorrigo, 2018, p. 243), instigando uma apreciação crítica e reflexiva por parte dos leitores. Assim, a proposta de letramento aqui apresentada não se restringe ao estudo convencional da literatura, mas busca enriquecer o repertório dos alunos, alinhada aos princípios de inclusão e valorização da pluralidade étnico-cultural,

que devem nortear a educação no contexto contemporâneo, ampliando suas perspectivas culturais e estimulando o respeito às diversidades étnicas.

Márcia Wayna Kambeba emerge como uma voz singular no cenário literário e ativista brasileiro, trazendo consigo a rica bagagem cultural de seu povo, os Kambeba, também conhecidos como Omágua, situado no Alto Solimões, estado do Amazonas. Profundamente conectada com suas raízes culturais, a autora se destaca como uma guardiã incansável da identidade da etnia Omágua/Kambeba. Essas designações, longe de serem meros rótulos, carregam consigo a história e a singularidade do povo, historicamente presentes na vasta região amazônica. A narrativa de Kambeba transcende as páginas de seus escritos e se entrelaça com a própria cosmologia de sua etnia. Infere-se que:

Suas poesias reúnem a força do rio Amazonas, o encanto da floresta, o sabor do açaí, a voz dos ancestrais, o silêncio guerreiro, o poder originário da água, a alma sagrada da samaumeira: árvore da vida e resistência da terra, mãe que amamenta os filhos das águas do Solimões e demais filhos existentes neste país (Kambeba, 2022, p. 15).

A produção literária de Márcia Wayna Kambeba, portanto, vai além do simples ato de escrever; ela se torna um ato de resistência, uma forma de expressar e preservar a identidade indígenas em meio aos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Sua obra ecoa como um chamado para a valorização e para o reconhecimento das riquezas culturais e das perspectivas únicas dos povos indígenas, iluminando os caminhos para uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade que caracteriza a nação brasileira.

A obra “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”, da referida autora, se relaciona intimamente com a rica tapeçaria cultural indígena do Brasil. Essa conexão se evidencia por meio de 25 poemas narrativos que reinterpretem figuras folclorizadas

[...] pela brasilidade hegemônica, mas que, em diversas culturas nativas, sobretudo as amazônicas, correspondem a entidades de sua cosmogonia: o Boto, a Iara ou Mãe-d’água, a Matinta (ou Matinta-perê), o Matintim, o Curupira [...], o Mapinguari, o Folharal, o Caboquinho, o Saci, a Mãe-do-mato, o Maruim, a Carapanã (Kambeba, 2021, p. 11).

No entanto, é imperativo destacar que essas entidades, conforme descritas por Kambeba (2020, p. 11), transcendem a mera folclorização, desvelando-se como entidades de profunda relevância na cosmogonia de diversas culturas nativas, sobretudo as amazônicas. A autora, ao explorar poética e narrativamente esses seres, desvela uma perspectiva multifacetada e enriquecedora que desafia a simplificação e estereotipagem impostas pela visão hegemônica. Cada poema emerge como um fio que se entrelaça na complexa trama da mitologia amazônica, ressignificando figuras que, muitas vezes, foram reduzidas a meros elementos folclóricos.

A coletânea de poemas destaca, assim, a importância de se compreender tais entidades dentro de sua riqueza cultural e simbólica, ultrapassando as fronteiras da folclori-

zação para evidenciar a profundidade e a diversidade do imaginário indígena. Delimitamos nossa proposta às disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual (Quadro 1). No entanto, vislumbramos a possibilidade de integração interdisciplinar com outras áreas do conhecimento.

Quadro 1 – Sequência Didática - Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta

DESVENDANDO OS SEGREDOS ENCANTADOS DE “KUMIÇA JENÓ”
<p>Nível de Ensino: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) Disciplina: Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual Duração: 4 aulas (50 minutos cada) Recursos: Exemplar do livro “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”; Recursos audiovisuais sobre a autora e a cultura indígena; Obras de Literaturas Indígenas que tenham contos, lendas e/ou mitos indígenas para exemplificação; Materiais para produção textual e artística.</p>
<p>Objetivo Geral: Explorar a obra “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”, de Márcia Wayna Kambeba, especificamente os poemas “Matinta e o Macaco” e “Assobio na Aldeia”, por meio de atividades que desenvolvam habilidades de leitura, interpretação, análise linguística e produção textual, em conformidade com as competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental II.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão e apreciação de obras literárias indígenas, especialmente a obra “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”, de Márcia Wayna Kambeba; • Estimular a interpretação crítica dos elementos literários presentes nos poemas “Matinta e o Macaco” e “Assobio na Aldeia”, desvendando a sabedoria e os ensinamentos dos seres da floresta por meio da poesia; • Desenvolver habilidades de leitura, expressão oral, interpretação e produção de textos literários, promovendo a compreensão das narrativas poéticas de Márcia Wayna Kambeba; • Conectar as narrativas poéticas à preservação ambiental e respeito à diversidade cultural.

Desenvolvimento da Aventura

Aulas 1 e 2: Apresentação da obra e contextualização; Leitura e análise do poema “Matinta e o Macaco”.

Habilidades: (EF69LP44), (EF69LP46), (EF69LP48), (EF89LP32) e (EF89LP35).

- Iniciar a aula com uma roda de conversa, convidando os alunos a compartilharem seus conhecimentos sobre o universo das Literaturas Indígenas.
- Apresentação da autora Márcia Wayna Kambeba e contextualização da obra “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”.
- Discussão sobre a importância de conhecer e valorizar a diversidade cultural e ambiental presente na obra.
- Organizar a turma em grupos para explorar o poema “Matinta e o Macaco” (Kambeba, 2021, p. 27-30), incentivando a leitura em voz alta e a discussão sobre impressões iniciais e entendimento do poema.
- Análise das personagens e dos valores sociais, culturais e humanos presentes na obra. Inferência sobre diferentes visões de mundo e identidades representadas no poema.
- Análise dos recursos expressivos sonoros e gráfico-espaciais nos poemas, relacionando-os aos efeitos de sentido. Identificação de elementos de intertextualidade.

Uma dica:

Nessa etapa metodológica das Aulas 1 e 2, propõe-se a exibição da capa do livro, seguida de uma instigação aos discentes para uma exploração visual aprofundada da obra, como contemplar a inspiração por trás das ilustrações dos poemas, que são creditadas ao filho de Márcia, Carlos Augusto, o qual “[...] tem 11 anos é autista e sua comunicação se processa pelo desenho e pintura em tela” (Kambeba, 2021, p. 17). Neste contexto, destaca-se a relação intrínseca entre as poéticas das representações visuais e os encantos da floresta, evidenciando a dimensão artística e cultural que permeia a obra “Kumiça Jenó”. Este exercício visa despertar a curiosidade dos estudantes, instigando-os a conjecturar sobre a narrativa com base nos elementos visuais presentes. A condução subsequente consiste em uma análise detalhada dos componentes da capa, notadamente as ilustrações em aquarela, a paleta de cores empregada e os detalhes alusivos à cultura indígena. A instrução destaca a relevância de uma observação minuciosa desses elementos, enfatizando que tal prática contribuirá significativamente para uma compreensão mais profunda da obra em questão. Na contextualização e apresentação da autora, sugere-se a leitura em voz alta dos dados bibliográficos do livro, contemplando também o título, autora (Márcia Wayna Kambeba) e editora, conferindo destaque à sua identidade indígena e à significativa importância do sobrenome que a vincula aos Omágua/Kambeba. Este momento propicia a oportunidade de questionar os estudantes sobre seu conhecimento prévio acerca da autora, bem como de explorar possíveis familiaridades com outras obras de sua autoria.

Atividades práticas:

- Produção de contos ou crônicas inspiradas nos elementos da cultura indígena presentes na obra, explorando a criatividade dos alunos.
- Revisão e edição colaborativa dos textos, promovendo a troca de experiências entre os estudantes.

Aulas 3 e 4: Leitura e análise do poema “Assovio na Aldeia”; Debate sobre o papel da Matinta na proteção ambiental.

Habilidades: (EF69LP07), (EF69LP44), (EF69LP47), (EF69LP48), (EF89LP12), (EF89LP33) e (EF69LP53).

- Leitura compartilhada do poema “Assovio na Aldeia” (Kambeba, 2021, p. 67-73).
- Identificação de elementos narrativos e análise dos recursos expressivos sonoros, semânticos e gráfico-espaciais.
- Discussão sobre a relação entre a narrativa e as tradições culturais presentes na obra.
- Organização de um debate coletivo sobre a preservação ambiental, com ênfase no papel da Matinta como guardiã da floresta.
- Levantamento de argumentos e informações que sustentem diferentes pontos de vista.

Atividades práticas:

- Produção de uma narrativa curta explorando a relação entre Matinta e a aldeia, considerando elementos literários.
- Leitura em voz alta dos textos produzidos pelos alunos, promovendo a expressão oral e a interpretação de diferentes gêneros literários.

Avaliação:

A avaliação deve ser realizada de forma contínua, considerando a participação dos alunos nas atividades, o envolvimento nas discussões, a qualidade das produções artísticas e a capacidade de expressar suas reflexões oralmente.

Observação: A sequência didática pode ser adaptada conforme as características da turma, permitindo flexibilidade na abordagem dos conteúdos. Além disso, o professor deve incentivar a expressão criativa dos alunos, respeitando suas vivências e promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); Kambeba (2021, p. 27-30; 67-73).

Considerando turmas do 6º ao 9º ano, identificamos diversas temáticas que podem ser exploradas, proporcionando uma base rica e diversificada para o desenvolvimento de atividades educacionais que valorizem a diversidade cultural e promovam a compreen-

são intercultural entre os alunos. Essas temáticas incluem: a relação entre o ser humano, os animais e a natureza; preservação ambiental e sustentabilidade; cultura, valores e cosmovisão indígena; ancestralidade, abordando memória, identidade e pertencimento; diversidade linguística e cultural; arte indígena; tradição oral e narrativas orais; linguagem poética e literatura indígena; a força da mulher indígena; mitologia e folclore, abrangendo mitos, lendas e figuras folclorizadas; espiritualidade; sabedoria dos animais; aventura e fantasia; e recursos poéticos, rima e ritmo.

A proposta almeja enriquecer o processo educativo ao proporcionar uma abordagem interdisciplinar que transcenda as fronteiras tradicionais do ensino, fomentando a apreciação e compreensão das diversas manifestações culturais presentes na sociedade contemporânea. Este método não apenas reforça a importância da diversidade, mas também contribui para a formação de alunos dotados de uma postura crítica e culturalmente sensíveis. Nesse sentido, as práticas educativas propostas não apenas se alinham com as diretrizes educacionais vigentes, mas também visam proporcionar um ambiente que permita “[...] (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (Brasil, 2018, p. 156).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs uma análise das cosmovisões interconectadas presentes nas literaturas indígenas, destacando sua relevância como instrumento de letramento e ferramenta pedagógica no contexto do Ensino Fundamental II. O enfoque central da pesquisa recaiu sobre a interseção entre letramento e interculturalidade, a inserção das literaturas indígenas no processo de letramento intercultural e, mais especificamente, o potencial pedagógico da poesia indígena em sala de aula.

É inegável que as cosmovisões presentes nas literaturas indígenas revelam uma riqueza e complexidade que, por sua vez, enfatizam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e intercultural no ambiente educacional. A interconexão entre diferentes formas de conhecimento, presentes nas narrativas poéticas dos povos indígenas, proporciona uma perspectiva ampla e enriquecedora para o letramento dos alunos.

Ao discutirmos a relação entre letramento e interculturalidade, compreendemos que o ensino de literatura indígena não deve ser apenas um apêndice curricular, mas sim integrada ao processo mais amplo de letramento intercultural. A diversidade de vozes presentes nessas narrativas não apenas enriquece a formação literária dos estudantes, mas também contribui para a construção de uma consciência crítica e respeitosa frente à pluralidade cultural que caracteriza nossa sociedade.

No que concerne à poesia indígena em sala de aula, evidenciamos sua potencialidade como ferramenta pedagógica capaz de estimular a sensibilidade, a imaginação e a conexão dos alunos com as cosmovisões indígenas. A elaboração da Sequência Didática, centrada no livro “Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta”, de Márcia

Wayna Kambeba, representou um passo concreto na direção da integração dessas expressões literárias no cotidiano escolar.

Essa proposta de letramento para o Ensino Fundamental II visou não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma educação crítica e intercultural. A utilização do livro como ponto central da Sequência Didática permitiu uma imersão mais profunda nas cosmovisões indígenas, contribuindo, assim, para a construção de uma consciência cidadã mais ampla e inclusiva.

Em síntese, a presente pesquisa reforça a necessidade de repensar e ampliar as práticas de letramento no contexto educacional, considerando as literaturas indígenas como elementos fundamentais para uma formação integral e intercultural. Nessa perspectiva, a abordagem proposta pode enriquecer não apenas o repertório literário dos alunos, mas também fomentar o respeito à diversidade étnica e cultural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. MEC, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19. jun. 2024.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: T.A. Queiroz, 1995.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- DOMINGO, Luciana Contreira. **Letramento intercultural**: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de letras. 2015. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas: UCPEL, 2015.
- DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 227-255, 2018.
- FERREIRA, Maria Betânia. Literatura desde o berço. In: ECOFUTURO. **Pra que serve a literatura?**. - 2. ed. São Paulo: Instituto Ecofuturo, p. 9-11, 2013.
- GEHLEN, Rejane Seitenfuss. Identidade de Eliane: a face potiguara, a máscara indígena e o eco de vozes silenciadas. **Boitatá**, v. 12, p. 81, 2011.
- GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n.23/24, jan./dez. p. 231-260, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KAMBEBA, Marcia. **Ay Kakyri Tama**: eu moro na cidade. São Paulo: Jandaíra, 2022.
- KAMBEBA, Marcia. **Kumiça Jenó**: narrativas poéticas dos seres da floresta. Editora Underline Publishing, 2021.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

- KLEIMAN, Angela. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LIMA, Lilian Castelo Brando de. **Tecendo a trama dos contos nas narrativas Guajajára/Tenetehára**: estrutura de uma tradição. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará. Teresina: 2012.
- LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. **Ação saberes indígenas na escola**: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas? Amazonas: Universidade Federal do Amazonas, 2019.
- OLIVEIRA, Tatiana Santos. **Literatura indígena**: estrutura dos contos de etnias brasileiras organizados nas obras de Daniel Munduruku e Yaguarê Yamã. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa). Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, 2021.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 61-79, 2009.
- PERES, Julie Dorrico. A leitura da Literatura Indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 107-137, 2018.
- POLASTRINI, Leandro Faustino. **Transculturização e identidades na obra de Daniel Munduruku**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, p. 11-31, 2012.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOS, Paulo Frontin Pio dos. **O letramento literário**: um estudo de caso com intervenção pedagógica na Escola Luís Gualberto Pimentel em Dom Eliseu-PA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais**: críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.
- THIÉL, Janice Cristine. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, n. 5, p. 88-99, 2016.
- THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, 2013.
- THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.