

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ANA CAROLINA WINCKELMANN

**TEMÁTICAS INDÍGENAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONCEPÇÕES E SUGESTÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

PORTO ALEGRE
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ANA CAROLINA WINCKELMANN

**TEMÁTICAS INDÍGENAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONCEPÇÕES E SUGESTÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como
requisito parcial para obtenção de título de Licenciada
em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lia Schulz

PORTO ALEGRE
2022

AGRADECIMENTOS

Quero aproveitar essa oportunidade, em que finalizo minha formação inicial como professora, para agradecer a todas as pessoas que fizeram parte das minhas experiências como estudante de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Agradeço, primeiramente, à professora Lia Schulz, por todos os momentos de troca de conhecimentos nas disciplinas, sempre me inspirando a estudar temas que fossem significativos para mim e me mostrando caminhos para práticas educacionais reflexivas e transformadoras. Obrigada por receber minhas ideias de braços abertos e pela paciência ao me orientar neste trabalho!

Agradeço ao professor Cléo Altenhofen, por ter me incentivado a iniciar na pesquisa acadêmica e por sempre estar comprometido com o meu aprendizado e o dos demais orientandos e bolsistas do Projeto ALMA-H, tanto na construção de conhecimentos científicos quanto na nossa formação como pessoas.

Agradeço à professora Cláudia Zanatta, por ter possibilitado a minha participação em diferentes espaços de formação e pesquisa. Obrigada por ter suscitado rumações que me fizeram crescer. Da mesma forma, agradeço às coordenadoras do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola na UFRGS, professoras Maria Aparecida Bergamaschi e Magali Menezes. Aprendi e aprendo muito com a luta e a dedicação de vocês.

Agradeço também a todos os professores indígenas que pude conhecer através do Saberes. Obrigada por não desistirem de construir espaços de diálogo e de compartilhar seus conhecimentos com o mundo branco. A luta dos povos indígenas na educação, assim como em outras esferas, foi o que inspirou este trabalho.

Finalmente, agradeço a minha mãe, Rosane, e a meu pai, Valmor, que me apoiaram de todas as maneiras possíveis e sempre estiveram dispostos a me acolher. Obrigada por terem me incentivado a cultivar o pensamento crítico e a buscar oportunidades de estudo que vocês não tiveram.

Agradeço a minha irmã, Sara, por ter vivido tantos perrengues comigo ao longo desses anos. Sem a tua ajuda eu teria passado por muitos mais. Também agradeço a meus irmãos, Gabriel e Mateus, por terem sido meus primeiros alunos nas brincadeiras de escolinha da infância e sempre me apoiarem.

Agradeço a minha vó, Erna, por ter me levado junto nas idas ao centro e visitas à biblioteca pública. Também agradeço a minha tia, Neusa, por nos mostrar seu jeito único de se expressar, seja cantando, dançando ou escrevendo cartinhas. Obrigada também a Laura, André, Lia, Luiza, Alice, César e Jovani por todos os momentos compartilhados nas férias em família, como as discussões sobre a vida, o universo e tudo o mais.

Tive a sorte de encontrar na universidade muitas pessoas que estiveram comigo em momentos muito significativos. Agradeço a Angélica Prediger, Gabriel Schmitt, Gerônimo Bergmann, Luana Cynthia Souza, Jussara Habel e Sofia Kohl

pelas inúmeras trocas compartilhadas nas saídas de campo, na produção do documentário, nos intercâmbios, nas tardes na sala 227, nas pausas no anfiteatro e nas conversas infinitas.

Para finalizar, agradeço a todos que me acompanharam meus momentos de desespero e não me deixaram desistir. Sara, obrigada por ter lido este trabalho e me dado motivação. Manuela Kliemann, obrigada por me indicar terapia (risos) e sempre estar disposta a me ajudar. Lucas Morais Britz, obrigada por ter me incentivado a continuar escrevendo e ter acreditado que eu conseguiria. Gerônimo Bergmann, obrigada por todas as conversas sinceras que me ajudaram a entender como somos. Alessandra Nicolini, obrigada pela amizade honesta e pelos valiosos conselhos em tantos momentos. Sofia Kohl, obrigada por se preocupar comigo e sempre querer o meu bem, mesmo de longe. Eu não teria conseguido organizar minhas ideias sem a tua ajuda. Eduarda Assumpção, obrigada por sempre me aceitar e pela parceria para absolutamente tudo. As experiências compartilhadas com vocês me ajudaram a enfrentar os semestres de pandemia. Muito obrigada!

Optamos por acreditar que a humanidade e o mundo podem ter futuro sim nas suas e com as suas diversidades, sem, portanto, negar nenhuma de suas partes, por mais simples que sejam. Os pensamentos indígenas e as ricas experiências existenciais que esses pensamentos genuínos dos nossos ancestrais possibilitaram construir e viver ao longo de milhares de anos são provas contundentes de que o capitalismo, o neoliberalismo e a teologia do desenvolvimentismo (des ou anti)humano e (des ou anti)natureza não são de longe as únicas formas de existência e de vida, nem hoje, nem nunca.

Gersem Baniwa

RESUMO

Refletindo acerca de como os povos originários são abordados no currículo escolar, percebe-se a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas que busquem a construção de uma educação intercultural. Neste sentido, o presente trabalho busca justificar a presença das temáticas indígenas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, visto que, além de promoverem o reconhecimento da diversidade cultural e possibilitarem a vivência da interculturalidade, a produção literária indígena, como ressalta Thiél (2013), também forma leitores e desenvolve as capacidades cognitivas relacionadas à linguagem. O estudo baseou-se nas percepções de pensadores indígenas para a educação, como o conceito de *Educação para manejo do mundo*, de Luciano (2019). Além disso, utilizamos a concepção de *projetos de trabalho* de Hernández (1988) e as práticas da linguagem descritas na Base Nacional Comum Curricular, especialmente as competências e habilidades relacionadas à leitura de textos multissemióticos e multimodais, para guiar a construção de sugestões de temas e atividades para práticas pedagógicas significativas.

Palavras-chave: Temáticas indígenas, Aula de Português, Leitura, Literatura.

ZUSAMMENFASSUNG

Wenn wir darüber nachdenken, wie die indigenen Völker Brasiliens in den schulischen Lehrplänen behandelt werden, erkennen wir die Notwendigkeit kontextbezogener pädagogischer Praktiken, die auf eine interkulturelle Erziehung abzielen. In diesem Sinne versucht die vorliegende Arbeit, die Einbindung von Themen zur indigenen Bevölkerung im portugiesischen Sprach- und Literaturunterricht zu begründen, da die literarische Produktion dazu, wie Thiél (2013) betont, nicht nur die Anerkennung der kulturellen Vielfalt fördert und die Erfahrung der Interkulturalität ermöglicht, sondern auch Leser ausbildet und die kognitiven Fähigkeiten in Bezug auf die Sprache entwickelt. Diese Abschlussarbeit stützt sich auf die Vorstellungen einheimischer Denker für Bildung, wie Lucianos Bildungskonzept für den Umgang mit der Welt (2019). Darüber hinaus haben wir das Konzept der Arbeitsprojekte von Hernández (1988) und die in der *Base Nacional Comum Curricular* beschriebenen Sprachpraktiken verwendet, insbesondere die Kompetenzen und Fertigkeiten im Zusammenhang mit dem Lesen multisemiotischer und multimodaler Texte, um Vorschläge für Themen und Aktivitäten für sinnvolle pädagogische Praktiken zu entwickeln.

Stichworte: indigene Völker Brasiliens, schulische Lehrpläne, Bildung, portugiesischer Sprach- und Literaturunterricht.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. A ESCOLA QUE QUEREMOS | 4 |
| 1.1 Metodologia | 4 |
| 1.2 Pressupostos teóricos | 4 |
| 2. OS POVOS INDÍGENAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA | 7 |
| 3. DIÁLOGOS COM OS SABERES INDÍGENAS | 12 |
| 3.1 Sugestões de atividades | 12 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 21 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 22 |

INTRODUÇÃO

Segundo o IBGE (2010), no Brasil, são faladas 274 línguas indígenas. Além disso, estão presentes aqui línguas afro-brasileiras, línguas crioulas, línguas de imigração e línguas de sinais, que não são contempladas atualmente nas pesquisas do censo. Essa grande diversidade linguística, no entanto, é pouco abordada em sala de aula. Durante a minha graduação, principalmente através da participação como bolsista, sob orientação do professor Cléo Altenhofen, nos Projetos ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata) e IHLBrl (Inventário do Hunsrückisch como Língua Brasileira de Imigração), entrei em contato com estudos¹ acerca do plurilinguismo que demonstram como as políticas linguísticas podem impactar na transmissão de línguas e saberes de um povo.

No início de 2020, comecei a fazer parte, como bolsista de extensão, de um Projeto chamado *Cerâmica Kaingáng: Retomada de uma prática no RS*, que ocupava-se com a reativação do fazer cerâmico em Terras Indígenas kaingang. O objetivo era documentar, através de entrevistas, fotos e vídeos, as etapas de produção da cerâmica. No entanto, com a pandemia do COVID-19, o trabalho teve de ser repensado e as visitas às aldeias, suspensas. Ao fim do Projeto, construímos um e-book² que apresentava os resultados obtidos até então. Ao mesmo tempo, também foi proposto pela professora orientadora, Cláudia Zanatta, que incluíssemos na publicação algumas ideias de atividades para a sala de aula que sugerissem para os professores de escolas não-indígenas formas de incluir esses povos, suas culturas e línguas em suas práticas pedagógicas.

Em 2021, comecei a participar do Projeto de Extensão intitulado *Ação Saberes Indígenas na Escola*, desenvolvido pelo Ministério da Educação e presente na UFRGS desde 2014, junto aos povos kaingang e mbyá-guarani do RS. A Ação busca a formação de professores indígenas e a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados para uso nas escolas presentes nos territórios indígenas. Através das reuniões online do grupo, tive a oportunidade de ouvir professores e especialistas de diferentes lugares discutindo quais devem ser os objetivos da

¹ Ver estudos como o de ALTENHOFEN (2013), que aponta como a pergunta no censo acerca das línguas faladas seria uma forma importante de manutenção e valorização da diversidade linguística.

² Disponível na plataforma Lume, da UFRGS: <http://hdl.handle.net/10183/218490>. Acesso em 10 de maio de 2022.

escola dentro de suas comunidades e debatendo suas percepções sobre educação. Também pude acompanhar a produção do Catálogo Pedagógico de Saberes Kaingang e Mbya Guarani *Kanhgág Vãnhkajrãnrãn Fã Tu Vãme Kuaxia Para/Nhembo'e Regua Ponge Ha'e Mbya*³, publicado em três línguas: mbyá-guarani, kaingang e português. A publicação reúne temáticas escolhidas pelos professores indígenas para a produção dos materiais didáticos desta edição do Projeto na UFRGS.

Assim como os professores do Ação Saberes Indígenas na Escola estão constantemente questionando e repensando o sentido da educação escolar, bem como as políticas pedagógicas específicas para seus interlocutores, diferenciadas e interculturais demandadas por suas comunidades, pretendo, com este trabalho, refletir sobre os aprendizados adquiridos através de leituras de publicações de pensadores indígenas como Ailton Krenak, Bruno Ferreira, Gersen Baniwa e Maria Inês de Freitas para repensar as minhas práticas pedagógicas como professora na escola não-indígena, visando uma educação intercultural e decolonial que considere os povos indígenas e seus saberes uma parte integrante da vida escolar.

Quando pensamos em como os povos indígenas estão presentes no imaginário e currículo das instituições de ensino, percebemos que, muitas vezes, a temática é tratada de forma descontextualizada e superficial⁴. A visão do colonizador ainda se perpetua no discurso escolar, conforme já denunciaram diversos autores:

Os povos indígenas figuram no currículo escolar em poucas ocasiões: nas comemorações citadas, ligadas ao dia do índio; nas aulas de História do Brasil e do Rio Grande do Sul que abordam o período colonial e as reduções jesuíticas. Todas essas ações, somadas ao escandaloso silêncio, reforçam a ideia dos indígenas como povos do passado, negando-lhe a contemporaneidade e a própria historicidade. (BERGAMASCHI, 2010, p. 158).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de práticas para a descolonização do modelo atual de educação, de forma que se valorize também a diversidade de culturas, línguas e epistemologias dos povos originários. Estudos vêm comprovando⁵ as contribuições da literatura indígena para a literatura brasileira e para o letramento

³ Disponível em

<https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2022/02/catalogo-saberes-08.02-web.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2022.

⁴ Ver PASSUELO (2012).

⁵ Muitos realizados sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (UFRGS), como: HENRIQUE (2019), LOPES (2018) e SILVA (2017).

literário; além disso, há diversos avanços na discussão em direção a uma educação decolonial, que valorize os saberes dos povos originários. No entanto, ainda existe um extenso caminho a ser percorrido na inclusão desta temática nas aulas de Língua Portuguesa.

Por tudo isso, o objetivo deste trabalho é apresentar razões que justifiquem as práticas em torno da temática indígena não somente pela necessidade política (descrita já na Constituição de 1988) de se valorizar esses saberes, mas também porque os saberes indígenas podem contribuir para práticas pedagógicas que, além de promover a construção de espaços de formação interculturais que refletem a sociedade diversa e plural, permitem o exercício de habilidades e competências previstas nos documentos oficiais para a aula de português.

Inicialmente, apresento a metodologia utilizada para a construção dessa pesquisa, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam a reflexão acerca da educação intercultural. No segundo capítulo, faço um breve panorama sobre como estão presentes hoje as temáticas indígenas na aula de Língua Portuguesa e Literatura, além de apresentar justificativas para a inclusão dos saberes indígenas na construção de projetos de trabalho. Em seguida, apresento propostas de atividades a partir dessas temáticas, para que sejam criticadas, modificadas e utilizadas, visando a construção e reconstrução de práticas pedagógicas significativas, social e politicamente situadas.

1. A ESCOLA QUE QUEREMOS

1.1 Metodologia

Para pesquisar acerca de como as temáticas indígenas são tratadas atualmente na sala de aula, iniciei buscando por bibliografia nas plataformas Lume (UFRGS) e SciELO, através das palavras-chave “temática indígena” e “educação”. A busca comprovou que a maioria das publicações de pensadores não-indígenas tratam de literatura indígena, mas poucas falam do tema na aula de Língua Portuguesa.

Conforme aponta André Baniwa, em Fernando⁶ (2007), a sociedade não indígena pouco valoriza as epistemologias dos povos originários, portanto, desconhece o cotidiano das comunidades e seus modos de vida, utilizando-se apenas dos saberes que podem tornar-se lucrativos, como aqueles relacionados às plantas que são transformados em mercadoria através da indústria farmacêutica. Por isso, destaco a importância do uso de produções de autores indígenas na pesquisa bibliográfica e nas práticas pedagógicas. As obras dos pensadores indígenas citados na introdução apresentam perspectivas para a educação indígena, propondo metodologias que incorporam aspectos culturais dos povos originários em sua concepção⁷. Da mesma forma, acredito que estas concepções também podem trazer aprendizados para a escola não indígena, contribuindo tanto às práticas educacionais interculturais, quanto aos aprendizados relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades para a Língua Portuguesa descritas na Base Nacional Comum Curricular. Esse trabalho apoia-se teoricamente em intelectuais indígenas e não indígenas, procurando estabelecer relações e encontrar caminhos interculturais possíveis.

1.2 Pressupostos teóricos

Quando buscamos conhecer as reivindicações dos professores indígenas sobre os problemas que enfrentam no modelo atual de ensino, percebemos que a

⁶ A etnia também é utilizada como sobrenome, além do citado na publicação, como acontece com outros autores indígenas, como Gersem Baniwa.

⁷ Ver FERREIRA (2020)

escola ideal seria aquela pensada pelos próprios indígenas para atender às necessidades de suas comunidades. Ela se diferencia da escola tradicional tanto no currículo e material didático, mas também no plano político e pedagógico e na própria concepção de educação. Conforme Ferreira (2020), a educação sempre esteve presente no cotidiano dos povos indígenas; não passou a existir somente com a chegada das escolas jesuítas, que funcionaram como forma de dominação e imposição cultural. Os indígenas já eram pesquisadores antes da academia impor seus métodos de ensino e aprendizagem. Antes de suas terras serem expropriadas, sua escola não tinha limites físicos, compreendia todo o território. Os povos originários aprendem e ensinam através da natureza, do diálogo com os mais velhos, da literatura oral transmitida pelos parentes, da compreensão de que o aprendizado não é algo separado do mundo e das interações em sociedade. Para eles, todos - dos mais velhos aos mais jovens - podem transmitir conhecimentos para as crianças, pois os saberes ancestrais (a época de plantar, de colher, como pescar...) também são necessários para a compreensão do mundo. Conforme a pensadora Maria Inês de Freitas, indígena Kaingang:

Os ensinamentos da cultura, que é de tradição oral, são transmitidos pelos mais velhos e pelos kujá nos rituais, bem como nos diferentes espaços e situações vivenciadas pela comunidade; como nas festas religiosas, na escola, nos rituais de cura, nos banhos de ervas - que são dados pelos kujá às crianças a partir dos sete anos-, na cerimônia de batizado, no uso das pinturas corporais, na coleta e preparo dos alimentos típicos, na confecção e comercialização do artesanato, no uso e conhecimento das ervas medicinais, nos funerais, nos banhos de purificação, nas rodas de conversas e contação de histórias ao redor do fogo. As crianças são conduzidas à cultura através da escuta das histórias e mitos para compreender sua importância na formação da pessoa Kaingang. Numa relação dialógica e de respeito, as crianças pequenas aprendem com as maiores e com os adultos e constroem os conhecimentos que são necessários para a vida. (FREITAS, 2017, p. 58 e p. 59)

Atualmente, os professores e lideranças indígenas apropriam-se do modelo de educação que foi imposto a eles e o atualizam constantemente através de suas lutas políticas, tanto na educação básica como na educação superior. Sobre a instituição escolar presente hoje nos territórios indígenas, ainda segundo a autora:

É uma instituição em constante transformação e aprimoramento no decorrer da sua trajetória, muitas vezes seguindo por caminhos tortuosos e de incompreensão governamental em relação à sua função social para os povos originários” (FREITAS, 2017, p. 47).

O que se comprova, em estudos como o de Oséias Poty Miri Florentino (2020) et al, é que a gestão escolar ainda se organiza, muitas vezes, através de regras impostas pela sociedade branca, não a partir das concepções indígenas de educação. Os autores defendem uma gestão democrática: “onde os pais, os sábios e as lideranças tenham tanto o espaço de aprender mais sobre a gestão como também de expor seus conhecimentos e suas aspirações em relação à instituição” (FLORENTINO et al, 2020, p. 48). A resistência indígena se dá através da continuidade da transmissão de seus saberes e línguas, e os professores indígenas cada vez mais questionam o papel da escola em suas comunidades e inserem seus valores, crenças, conhecimentos, rituais e práticas culturais nas suas práticas educativas no sistema escolar ainda colonialista.

Como afirma Gersem Baniwa, em Luciano (2019), a escola indígena deve ser pensada a partir do conceito de *educação para o manejo do mundo*, oposta à ideologia da escola ocidental positivista, que compartimenta os conhecimentos e coloca os seres humanos em posição hierárquica superior aos demais seres. Segundo o autor:

A ideia de educação para manejo do mundo e da vida é para contrapor à concepção do homem globalizado quando concebe a educação como necessidade instrumental para domínio, exploração, manipulação, subjugação e destruição da natureza, do mundo e da vida. (LUCIANO, 2019, p. 6)

No mesmo texto, o autor discute o fato de que pouco se procurou, ao longo da história, levar em conta os saberes indígenas na formação do modelo de educação. No entanto, se oportunizamos e incentivamos, na escola, o contato com o modo de pensar das populações indígenas, contribuimos para que outras narrativas disputem o pensamento dominante atual. Os conhecimentos dos povos originários podem nos ensinar a ver o planeta através de perspectivas que promovem e viabilizam a sustentabilidade. Sobre essa questão, Gersem Baniwa afirma que

A diversidade de pensamentos, de conhecimentos e de modos de vida é profundamente salutar à continuidade e sustentabilidade da vida no nosso planeta. É importante destacar que desde o momento em que o homem branco, por meio de sua ciência, começou a separar o homem da natureza, colocando-se acima dela como dominador, consumidor ou predador, aconteceram as piores coisas do mundo: desmatamento e queimadas intensas de grandes proporções, aquecimento global, enchentes e tsunamis, furacões, tufões devastadores, assoreamento e morte de rios e lagos, represas de mortes de peixes e assim por diante. O homem branco

considera a natureza inferior a ele e, por essa razão, quer fazer dela o que bem entender: estradas, hidroelétricas, desmatamento, assoreamento de rio, exploração predatória e insustentável dos recursos naturais, tais como madeira, pescados, minérios, extrativismo, porque não sente dor de consciência coletiva, orgânica e cósmica, e isso advém da separação do homem da natureza. Praticar grandes monoculturas não é um pensamento apenas dos políticos brancos, é pensamento do ocidente que está na universidade, na escola e na sociedade herdeira do ocidente europeu. A partir do momento em que acreditamos e adotamos os cânones artificiais de objetividade, imparcialidade, apolítica, neutralidade, impessoalidade e laicidade da ciência acadêmica, passamos a pensar igual como pensa o grande produtor de soja, cujo único interesse é ganhar e acumular dinheiro a qualquer custo e de qualquer forma, não importando as consequências de seus atos para a vida humana e a vida da natureza. (LUCIANO, 2019, p. 4-5)

Além disso, reconhecer e valorizar os saberes indígenas é dever da sociedade branca, que em todos os níveis vêm cometendo genocídio e epistemicídio⁸ com os povos originários e suas culturas. Ainda segundo o autor, o acesso ao modo de pensar das populações originárias é extremamente importante para “sabermos como dialogar, conviver, coexistir simetricamente ou pelo menos de formas menos assimétricas.” (LUCIANO, 2019, p. 11).

A escola que queremos, assim, se caracteriza por fomentar o contato com diferentes fontes de conhecimento, promovendo o reconhecimento das diversas percepções acerca da realidade. Esse diálogo entre concepções de mundo atua no desenvolvimento das capacidades interculturais dos indivíduos, contribuindo para que atuem em sociedade de forma crítica. Da mesma forma, ao buscar aprender com os professores indígenas sobre seus objetivos para a educação, percebi a necessidade de repensar minhas práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa, o que será abordado no próximo capítulo.

⁸ Termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura Souza Santos, que o define como instrumento de dominação utilizado pelo colonialismo que nega a legitimidade dos saberes e das riquezas culturais de um povo, prejudicando o reconhecimento da população oprimida como sujeitos de direito e marginalizando qualquer prática ou grupo social que fossem contrários aos interesses da expansão capitalista.

2. OS POVOS INDÍGENAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Conforme mencionado na introdução, estereótipos acerca dos povos indígenas ainda se perpetuam no discurso escolar. Nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, tradicionalmente, os primeiros contatos com a temática se dão através da visão ocidental sobre o “índio”⁹, a partir dos escritos do “descobrimento”, com as cartas de Pero Vaz de Caminha. Além disso, ao tratar-se do romantismo e da Semana de Arte Moderna, temos o mito do bom indígena e a construção da identidade nacional na literatura brasileira a partir de uma visão romantizada desses povos. Para Freitas (2017), a escola deve atuar como mediadora do diálogo entre culturas, à medida que atribui valor e importância para as diferentes culturas e possibilita que elas interajam entre si. Portanto, a leitura de textos de autoria indígena promove um diálogo que pode gerar questionamentos e transformações, desfazendo visões pré-concebidas e estereotipadas.

Com vistas à paridade entre as culturas, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento orientador para a educação básica, publicada em 2017, afirma que a reforma curricular no Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, busca diminuir a desigualdade social entre estudantes através do acesso à tecnologia, à ciência, à cultura e ao trabalho. Além disso, reconhece que existe hoje uma grande diversidade de culturas juvenis no país e afirma que a flexibilização do currículo atenderá às necessidades locais e interesses dos estudantes, contribuindo para o seu protagonismo. Com o início da implementação da reforma, abre-se um caminho para pesquisas avaliativas a respeito do cumprimento dos objetivos elencados pela proposta, que possam examinar em que medida as mudanças realmente contribuíram para aprimorar a abordagem da diversidade no ambiente escolar.

A BNCC afirma defender uma noção plural de juventudes, que acolhe a diversidade de culturas juvenis e suas singularidades. Uma das finalidades para o Ensino Médio na contemporaneidade, segundo o texto, é o aprimoramento do educando como pessoa humana. Podemos também, portanto, reivindicar a presença de autores indígenas no currículo e justificar a presença de tais textos na disciplina

⁹ O termo *índio* foi criado em decorrência de uma falha nas navegações de exploração europeia e usado pelos invasores como forma de depreciação dos nativos das Américas. Da mesma forma, a palavra “tribo” também é usada de forma a minimizar a importância das populações indígenas.

de Língua Portuguesa na escola não-indígena pois, segundo a BNCC, a escola deve ser um espaço que possibilita aos estudantes:

- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; (BNCC, 2018, p.467)

Na perspectiva de Hernández (1998), os *projetos de trabalho* constituem uma maneira de compreender a educação que promove aprendizagens significativas e interculturais, bem como contribui para a autonomia dos estudantes e seu reconhecimento como indivíduo social e cultural. Segundo o autor, o mesmo conceito já foi utilizado para denominar diversas concepções de ensino, mas, para ele, não trata-se de uma metodologia engessada que possa ser aplicada a qualquer contexto, mas uma forma de organização dos conteúdos escolares que se relaciona com a sociedade e com as aprendizagens que os indivíduos consideram importantes para suas vivências cotidianas.

. Dessa forma, conforme Santos et al (2007), a aula de Língua Portuguesa não deve ser a reprodução de um conhecimento rígido e descontextualizado, mas composta por práticas linguísticas relevantes e situadas, que desenvolvam habilidades para a participação em diferentes eventos de letramento na sociedade de forma crítica e consciente:

Sendo assim, somente o trabalho a partir de práticas linguísticas [sic] significativas, ou seja, o ensino da língua numa perspectiva do letramento, é que se pode garantir a construção de um cidadão capaz de atuar de forma mais autônoma na sociedade. Para tal, é preciso que as práticas efetivas de leitura e escrita presentes na sociedade sejam inseridas no cotidiano escolar. Não cabe mais à escola atender apenas às demandas do letramento escolar, mas integrar ao seu trabalho práticas não-escolares de letramento. (SANTOS et al, 2007, p. 120 e 121)

Além da busca por práticas mais significativas, com base no pensamento de Hernández (1998, p. 79), que defende que a educação escolar deve lançar mão de

“formas mais complexas de dar significado à informação”, buscamos utilizar gêneros textuais multimodais e multissemióticos. Os materiais literários indígenas possuem um grande potencial para contribuir nas práticas de letramento relacionadas a esses tipos de texto, como afirma Thiél (2013), pois apresentam especificidades que podem contribuir para o desenvolvimento da leitura da linguagem verbal e não-verbal.

A produção literária indígena é fruto dos diferentes modos de viver e se relacionar com o mundo dos diferentes povos. A sociedade ocidental transmite seu conhecimento, ao longo das gerações, principalmente utilizando a forma escrita como registro. Para os indígenas, isso se dá nas conversas e interações entre os parentes, no cotidiano. Já elementos como os grafismos representam, para os povos kaingang e mbyá-guarani, narrativas que devem ser lidas em conjunto com o texto escrito. Para os kaingang, os grafismos também podem representar a marca das duas metades essenciais kamé e kainru-kré, que são registradas através de símbolos específicos, como na imagem abaixo:

Figura 1 — Grafismo Kaingang



Registro de tecelagem com grafismo tradicional, 2020. Foto: José Thiago Lemes
Fonte: Zanatta et al (2021, p. 9)

Como afirma Thiél (2013), é preciso que a produção literária indígena também seja considerada parte integrante da literatura nacional, sem que seus gêneros e modalidades textuais sejam valorizados apenas por seu caráter exótico. A literatura indígena vem ganhando mais espaço e circulação, principalmente na Internet, onde diferentes obras e discursos ganham visibilidade nas redes sociais e podem atingir um novo público. No entanto, ainda há um longo caminho a se percorrer para que textos escritos por indígenas sejam utilizados nas aulas de português assim como são prestigiados os textos de escritores brancos. Os indígenas, para a autora, ainda são vistos por muitos como sujeitos do passado, que devem viver na natureza, à margem da sociedade não-indígena:

Ainda é possível ouvir professores se referirem aos índios na história brasileira usando verbos no passado, como se os índios não mais contribuíssem para a história e cultura brasileiras. Vários fatores contribuem para o desconhecimento da literatura indígena brasileira. Embora a produção de obras indígenas no Brasil esteja em crescimento desde a última década do século XX, com autores de várias etnias sendo reconhecidos através de premiações pela qualidade de sua produção literária, a circulação de textos indígenas brasileiros ainda é reduzida se comparada àquela das publicações de autores indígenas norte-americanos. Mesmo havendo a publicação de contos, poemas, crônicas, textos de diversos gêneros, poucos são os leitores que leem estes textos como obras literárias ou neles buscam mais que o elemento exótico que torna a identidade indígena do autor objeto de curiosidade. (THIÉL, 2013, p. 1177)

Por isso, no próximo capítulo, buscamos introduzir textos, de diferentes linguagens, de autoria indígena na composição de temas e atividades para a construção de projetos de trabalho. É importante ressaltar que os projetos são construídos em conjunto com os educandos, de forma que os mesmos participem do planejamento de suas aprendizagens e utilizem diferentes estratégias de pesquisa. Por isso, cada vez que um projeto de trabalho é colocado em prática, surgem novos desdobramentos e caminhos de pesquisa possíveis. Como decorrência desse caráter heterogêneo, uma prática pedagógica pautada na ideia de projeto não pode ser planejada de forma inflexível. Sendo assim, compartilhamos aqui ideias de atividades abertas, que devem/podem ser utilizadas e modificadas conforme as demandas do contexto de ensino, e que levam em consideração, conforme Santos et al (2007), a prioridade do desenvolvimento das competências dos alunos na combinação de diferentes saberes, de maneira a criar significado para os temas abordados nas aulas – e não a mera transmissão de conteúdos.

3. DIÁLOGOS COM OS SABERES INDÍGENAS

3.1 Sugestões de atividades

A fim de explorar maneiras atuais de construção de sentidos, utilizando modalidades discursivas presentes no cotidiano dos educandos para o uso real da língua, e aliar a prática da leitura de textos escritos à leitura de outros formatos, as sugestões de atividades a seguir estruturam-se a partir de gêneros textuais como cartaz, post, vídeo, podcast, grafite, entre outros. Foram consideradas para a elaboração as diretrizes da BNCC para a ampliação de competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, o que não impede que as propostas sejam deslocadas conforme necessidade e construção coletiva em cada contexto.

O primeiro quadro, a respeito do tema “O que comemora o Dia do índio, busca iniciar o diálogo com os estudantes partindo de suas próprias memórias e concepções acerca dos povos indígenas. Além disso, pretende oportunizar a apreciação, análise socialização de posicionamento crítico a respeito de um tema de interesse nacional. Seguindo os pressupostos de Hernández (1998), a questão levantada pode iniciar o processo de pesquisa e planejamento dos estudantes, que precisarão acionar diferentes estratégias para resolução do problema. Os elementos visuais e sonoros também podem ser analisados, abrindo caminho para a discussão acerca da fantasia como forma de homenagem. Neste sentido, os temas e propostas de trabalho proporcionam o desenvolvimento de habilidades descritas na BNCC:

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. Competências específicas: 1,3 . (BNCC, 2018, p. 522)

Tema: O que comemora o Dia do Índio?**Gêneros textuais estruturantes:** vídeo, cartaz, comentário

Sugestões de atividades: Refletir criticamente sobre a data comemorativa do Dia do Índio. Assistir aos vídeos de 19 de abril 1989, do programa Xou da Xuxa, transmitido em rede nacional. Discutir a representatividade indígena na televisão, questionar se algo mudou desde a data da exibição até os dias atuais. Leitura dos comentários relacionados ao vídeo no *Youtube*. Discutir a problemática dessa data superficial e preconceituosa, questionando a fantasia como forma de homenagem. Leitura e análise de um cartaz postado no Facebook, bem como dos comentários relativos ao *post*. Produção textual de um comentário crítico a partir do questionamento: O que poderia ser feito na escola no Dia do Índio?

Textos sugeridos:

Figura 2 — Vídeo do programa 'Xou da Xuxa' de 1989

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8t3IT2I9ApQ>

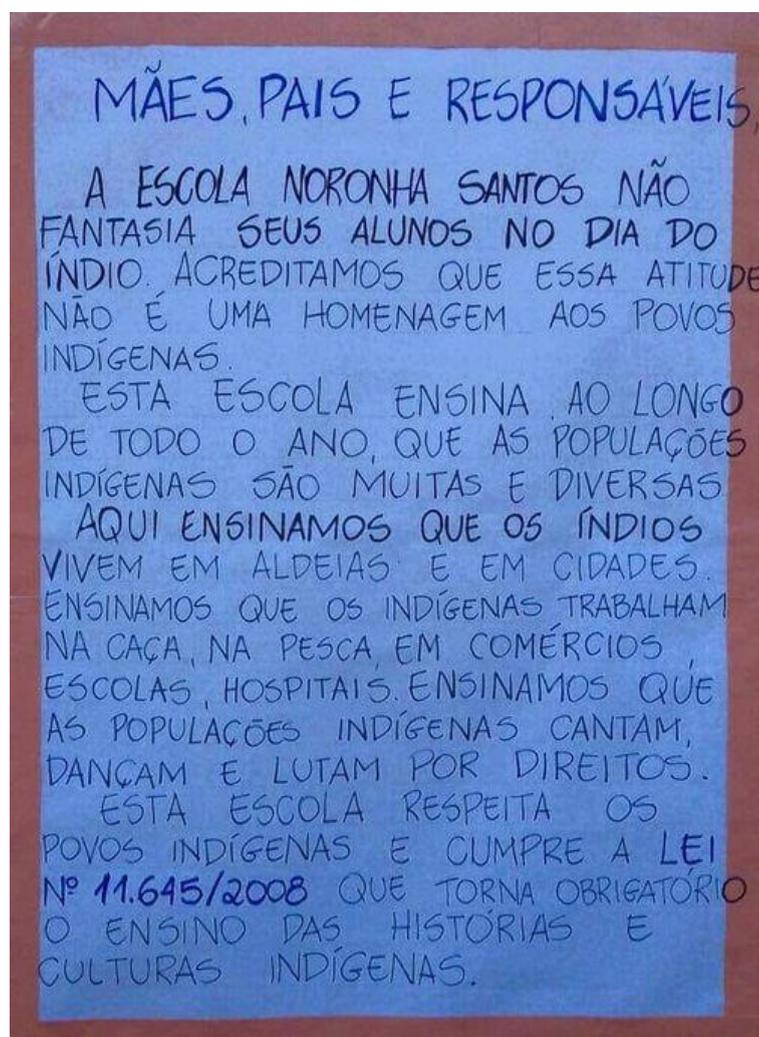
Acesso em 28 de abril de 2022

Figura 3 — Vídeo do programa 'Xou da Xuxa' de 1989

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=88R12RcZG2U>

Acesso em 28 de abril de 2022

Figura 4 — Cartaz da Escola Municipal Noronha Santos, no Rio de Janeiro (RJ), de 2022



Fonte: <https://www.facebook.com/belle.loivos/posts/1587870298253073>
 Acesso em 27 de abril de 2022

A proposta baseada no assunto “A resistência dos povos indígenas” foi pensada com o intuito de aproximar os estudantes às questões políticas essenciais para a sobrevivência dos povos indígenas, como a demarcação dos territórios e a preservação da natureza. Ademais, pretende desenvolver, através da análise de gêneros textuais como o discurso e o debate, competências como

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BNCC, 2018, p. 494)

Tema: A resistência dos povos indígenas

Gêneros textuais estruturantes: vídeo, discurso, debate

Sugestões de atividades: assistir ao vídeo do discurso de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte em 4 de setembro de 1987. Discutir os desdobramentos do protesto e a luta dos povos indígenas na tentativa de assegurar seus direitos. Leitura da obra “O amanhã não está à venda”, de Ailton Krenak. Análise dos recursos argumentativos presentes nas obras. Realização de um debate regrado em sala de aula, com organização de grupos e espaços para réplica e tréplica. Sugere-se que o debate seja pautado por um tema atualmente em discussão pelos povos indígenas no campo político.

Textos sugeridos:

Figura 5 — Vídeo de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1987



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwl6HAKQ>

Acesso em 28 de abril de 2022

A temática referente à literatura oral foi pensada no sentido de incentivar o diálogo entre os estudantes e pessoas de seu convívio, ampliando o repertório literário dos mesmos e o reconhecimento da diversidade cultural, o que também se relaciona com a seguinte habilidade

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a

resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 493)

| Tema: Literatura oral |
|--|
| Gêneros textuais estruturantes: podcast e conto |
| Sugestões de atividades: Discutir sobre a importância de eventos de letramento como contação de histórias e questionar se estiveram presentes na formação dos alunos. Ouvir, em conjunto, um trecho do episódio do podcast “Histórias Guarani à beira do fogo” com Araci da Silva, que narra contos transmitidos a ela através de sua mãe. Discutir a importância de se transmitir contos de forma oral. Levantamento e pesquisa de histórias, mitos, contos, fábulas, lendas, piadas, entre outros, presentes na literatura oral de sua família ou comunidade. Produção textual de um podcast da turma com episódios diferentes para cada assunto. |
| Textos sugeridos: Episódio do podcast “Histórias Guarani à Beira do Fogo” disponível no Youtube do canal da Mostra de Cinema Tela Indígena ¹⁰ . |

Acerca do tema “Os povos indígenas e a cidade”, sugerimos a análise e produção de gêneros do discurso presentes nas intervenções urbanas (grafites, pixos, lambes e cartazes), vinculando os estudantes com os espaços da cidade onde vivem e promovendo a reflexão acerca dos objetivos dessas formas de expressão.

| Tema: Os povos indígenas e a cidade |
|--|
| Gêneros textuais estruturantes: lambes, grafites, pixos, cartazes |
| Sugestões de atividades: Discutir o fato de que os indígenas não estão restritos a viver somente em aldeias, mas em todos os espaços. Questionar se já perceberam a presença desses povos na sua cidade e como, fazendo um levantamento do que já conhecem. Pesquisar acerca da presença visual da temática indígena na cidade através de manifestações artísticas e políticas. Discutir os gêneros do discurso presentes nas ruas da cidade atualmente. Discutir os objetivos das intervenções urbanas e o potencial questionador desses gêneros textuais. Produção textual e artística de uma intervenção a ser realizada no espaço urbano da cidade. |
| Textos sugeridos: Figura 6 — Fotografia da Instalação Entidades, do artista Jaider Esbell, em Porto Alegre - RS, de 2021 |

¹⁰ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=DxHnHd8XmLA>. Acesso em 07 de maio de 2022.



Instalação “Entidades” (2021) de Jaider Esbell, exposta no Parque da Redenção, em Porto Alegre/RS. Fonte: <https://guaiba.com.br/2021/11/02/morre-o-artista-indigena-jaider-esbell/>. Acesso em 27 de abril de 2022.

Figura 7 — Cartaz do artista Xadalu, em Porto Alegre - RS, de 2016



Uma das intervenções do artista Dione Martins, conhecido como Xadalu, em Porto Alegre.

Fonte:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/04/o-que-sao-os-cartazes-de-area-indigena-na-regiao-central-de-porto-alegre-5789280.html>. Acesso em 27 de abril de 2022.

Na sugestão a partir da problemática “A nossa empatia é seletiva?”, também sugerimos utilizar reportagens multimidiáticas com o objetivo de incentivar o engajamento crítico em relação a acontecimentos locais e suas repercussões, o que também é previsto pela BNCC:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BNCC, 2018, p. 491)

| |
|---|
| Tema: A nossa empatia é seletiva? |
| Gêneros textuais estruturantes: post |
| <p>Sugestões de atividades: Discutir o apagamento de pessoas não brancas. Começar questionando quantas pessoas indígenas os estudantes seguem ou acompanham, como escritores e escritoras, artistas, <i>influencers</i>, etc. Leitura de um post no Instagram do perfil @contente.vc, página que produz conteúdo sobre o bem-estar digital. Este post discute a falta de comoção pública e de visibilidade dada nas grandes mídias para casos graves de violência com os povos indígenas. Propor uma discussão em grupo a partir de questionamentos como: Será que a nossa empatia é seletiva? Será que sentimos e entendemos menos a dor do outro quando o outro é alguém de uma minoria (étnica, racial, de gênero, etc)? Leitura das imagens com dicas para acompanhar conteúdo de pessoas que falam sobre a temática indígena. Pesquisa de notícias nas páginas sugeridas. Produção coletiva de um instagram para a turma em que os alunos compartilharão as notícias relevantes encontradas por eles.</p> |
| <p>Textos sugeridos:</p> <p style="text-align: center;">Figura 8 — Post no Instagram da página @contente.vc de 2022</p> |

contente.vc No último dia 25 de abril, uma denúncia feita pelo presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena Yanomami e Ye'kwana (Condisi-YY) revelou que uma menina ianomâmi de 12 anos morreu após sofrer violência sexual por garimpeiros que exploram ilegalmente a região de Waikás, em Roraima. Pouco tempo depois, a comunidade Arakasa (alvo do episódio), foi encontrada em chamas e abandonada.

Prontamente, ativistas e pessoas engajadas na causa indígena subiram a hashtag **#cadeosyanomami** e **#SOSYanomami**, mas apesar da gravidade do caso, não tiveram a visibilidade e a comoção pública vistas em outros casos de violência envolvendo pessoas brancas, por exemplo.

O que nos faz pensar: a nossa empatia é seletiva? Será que a dor do outro dói menos na gente quando o outro é uma minoria (étnica, racial, de gênero etc.)?

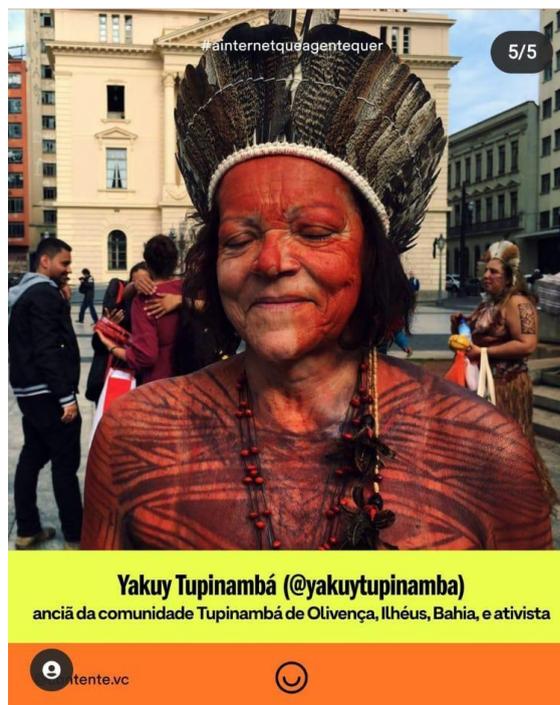
No geral, a empatia seletiva serve como um espelho: a gente só enxerga, se solidariza e compreende o outro quando ele nos reflete. Esse fenômeno também é reforçado socialmente pelo apagamento de pessoas não brancas: não existe o incentivo para seguir, acompanhar, consumir nem sequer lembrar da existência dessas pessoas (que são coladas na discussão apenas em relação às estatísticas de violência).

Se nós queremos construir uma internet mais empática, é preciso compreender que tudo o que acontece socialmente é reverberado e reforçado neste espaço. Assim, como podemos quebrar os muros da empatia seletiva e começar a olhar para a diversidade mais de perto? No álbum, trazemos algumas dicas de como ajudar na pressão popular, ficar perto de quem produz conteúdo sobre o tema e também um trecho da nossa conversa exclusiva com Yakuy Tupinambá (@yakuytupinamba), anciã e ativista indígena (que em breve sairá na íntegra aqui no perfil).

#ainternetqueagentequer

#pratodosverem:

Imagem com fundo branco e texto alternativo em fonte preta dizendo "Empatia seletiva: quem faz parte do nosso "a gente"?. Ainda na imagem de capa, a hashtag "SOSyanomami" na cor laranja. Nas internas, ativistas indígenas para acompanhar e fala acompanhada de foto da ciberativista @yakuytupinamba.



#ainternetqueagentequer

Acompanhe ativistas indígenas, como:

Júnior Hekurari Yanomami (@JYanomami)

Célia Xakriabá (@CXakriaba)

Alice Pataxó (@alice.pataxo)

Emerson Pataxó (@emersonpataxo)

Dário Kopenawa Yanomami (@Dario_Kopenawa)

#Cade Os Yanomami

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CdQR-7-hW9K/>. Acesso em 07 de maio de 2022.

Utilizamos como inspiração para o formato de apresentação das propostas aqui elencadas os quadros presentes nos referenciais curriculares gaúchos de 2009¹¹ para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. No entanto, entendemos que as mesmas podem suscitar diversas outras abordagens e caminhos de investigação além daqueles relatados aqui.

¹¹ RIO GRANDE DO SUL (2009, p. 240-258)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo aos objetivos inicialmente propostos e mediante as justificativas apresentadas neste trabalho, acreditamos que a presença das temáticas indígenas na aula de Língua Portuguesa se justifica pois: a) as concepções de mundo dos povos indígenas podem contribuir para a manutenção das condições de sobrevivência no planeta, na medida em que se opõem ao modelo atual de dominação capitalista sobre a natureza; b) o exercício das capacidades interculturais promovido pelo contato com diferentes formas de pensamento abastecer o repertório de práticas da linguagem necessário à participação cidadã em diversos eventos de letramento na sociedade; c) constituem-se como eixos temáticos muito ricos que possibilitam o uso da linguagem para práticas significativas e contextualizadas; e d) as especificidades de textos de autoria indígena viabilizam a prática de competências e habilidades de Língua Portuguesa previstas em documentos oficiais como a BNCC, como a leitura de textos multimodais e multissemióticos.

Foram apresentadas aqui propostas de temas e atividades que podem constituir, através da concepção de projetos de trabalhos, situações de aprendizagem que valorizem os saberes dos povos originários, incluindo a literatura indígena no currículo escolar. Pretendo aplicar as sugestões aqui presentes em minhas práticas pedagógicas futuras e espero que elas também possam incentivar outros educadores a refletir sobre a inclusão de temáticas indígenas em suas atividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaidese, Christine et al. (orgs.). Política e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ALTENHOFEN, Cléo V. & BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: Behares, Luis (org.). V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Núcleo Educación para la Integración, 2011. p. 15-2

BARROSO, Véra Lucia Maciel; Pereira, Nilton Mullet; Bergamaschi, Maria Aparecida; Gedoz, Sirlei Teresinha; Padrós, Enrique Serra (Org.). Ensino de história : desafios contemporâneas. Porto Alegre: EST, 2010. P. 151-166

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. Cidade, Círculo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, jan./abr, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 36-52, Jan/Abr 2012.

CARDOSO. Dorvalino Refej. Aprendendo com todas as formas de vida do Planeta educação oral e educação escolar Kanhgág. Trabalho de Conclusão do Curso (Curso de Pedagogia)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/103318/000936694.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

CLAUDINO, Zaqueu Key. A Formação da Pessoa nos Pressupostos da Tradição Educação Indígena Kanhgág. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87992/000912254.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em:22 Abril. 2022.

_____. As narrativas kaingang nas aldeias. In: FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas; FARIAS, João Mauricio. (Orgs.). Objeto-sujeito: a arte kaingang como materialização de relações. Porto Alegre: Deriva, 2011, v. 1, p. 27-40. Disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smdh/usu_doc/objetos-sujeitos_a_arte_kaingang_como_materializacao_de_relacoes.pdf .

FERNANDO, André. O mundo e o conhecimento sustentável indígena. História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online]. 2007, v. 14, n. suppl [Acessado 10 Maio 2022] , pp. 323-327. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000500016>>.

Epub 15 Fev 2008. ISSN 1678-4758.
<https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000500016>.

FERREIRA, Bruno. Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107990/000946495.pdf?sequence=1&isAllowed=y>Acesso em: 22 Fev. 2019.

FERREIRA, Bruno. O papel da escola nas comunidades Kaingang. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

_____. UFRGS terá primeiro indígena com título de doutor: 'Nosso conhecimento pode ser útil à humanidade'. (online). Entrevista. Sul 21, 03 Dez. 2020. Disponível em <https://www.sul21.com.br/ultimasnoticias/geral/2020/12/ufrgs-tera-primeiro-indigena-com-titulo-de-doutor-nosso-conhecimento-pode-ser-util-ahumanidade/> . Acessado em 04 Jan. 2021.

FLORENTINO, Oséias Poty Miri. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. Revista Espacialidades [online]. 2020.1, v. 16, n. 1, ISSN 1984-817X

FREITAS, Maria Inês de. ESCOLA KAINGANG - Concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas / Maria Inês de Freitas. 115 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho/ Fernando Hernández; trad. Jussara Haubert Rodrigues. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HENRIQUE, Paloma de Melo. "A mãe terra nos anima" : mulheres indígenas contracolonizando a literatura e as artes visuais no Brasil : inspirações para a introdução de uma educação decolonial na escola. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KRENAK, Ailton. Culturas indígenas. Itaú Cultural. Setembro de 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA&t=300s> . Acessado em 01.12.2019.

_____. Ideias para Adiar o Fim do Mundo. Companhia das Letras. São Paulo, 2019.

LOPES, Nádía da Luz. Quando os pensamentos se expandem em todas as direções: caminhos para compreender as recentes criações indígenas no Brasil.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo do mundo. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59074. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/59074>. Acesso em: 10 maio. 2022.

_____. Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

MOURA, Onorio Isaías de. A mitologia kaingang: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Educação Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) Santa Cruz do Sul, 22 de fevereiro de 2021.

PASSUELO, Gabriela Golembiewski. (Re) lembrar e (re) significar: Memórias de professoras sobre a temática indígena. Porto Alegre, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Básica, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Carmi Ferrez [et al] (Organizadoras). Diversidade textual : os gêneros na sala de aula. 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte : Autêntica , 2007. 136 p.

SILVA, Sofia Robin Ávila da. "Com a flecha engatilhada": rap e textualidades indígenas descolonizando as aulas de literatura. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2017.

THIÉL, Janice Cristine. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

WERNZ, Maria Cristina Graeff. De maneira sagrada e em celebração: apontamentos sobre uma pequena participação no fim dos “cem anos de silêncio”, in: CiênciaAção X, ano 1, 15 de março de 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/cienciacao/?p=1582&preview=true>

ZANATTA, Claudia V. [et al] (Organizadoras.) Saberes Indígenas na Escola: memórias e resistências. Porto Alegre: Editora Cirkula, 2020.

ZANATTA, Cláudia V. [et al] Rã ta tỹ kamẽ nĩ, kysã ta tỹ kainru-kré nĩ. O sol é kamé e a lua kainru-kré. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/218490>. Acesso em 10 de maio de 2022.