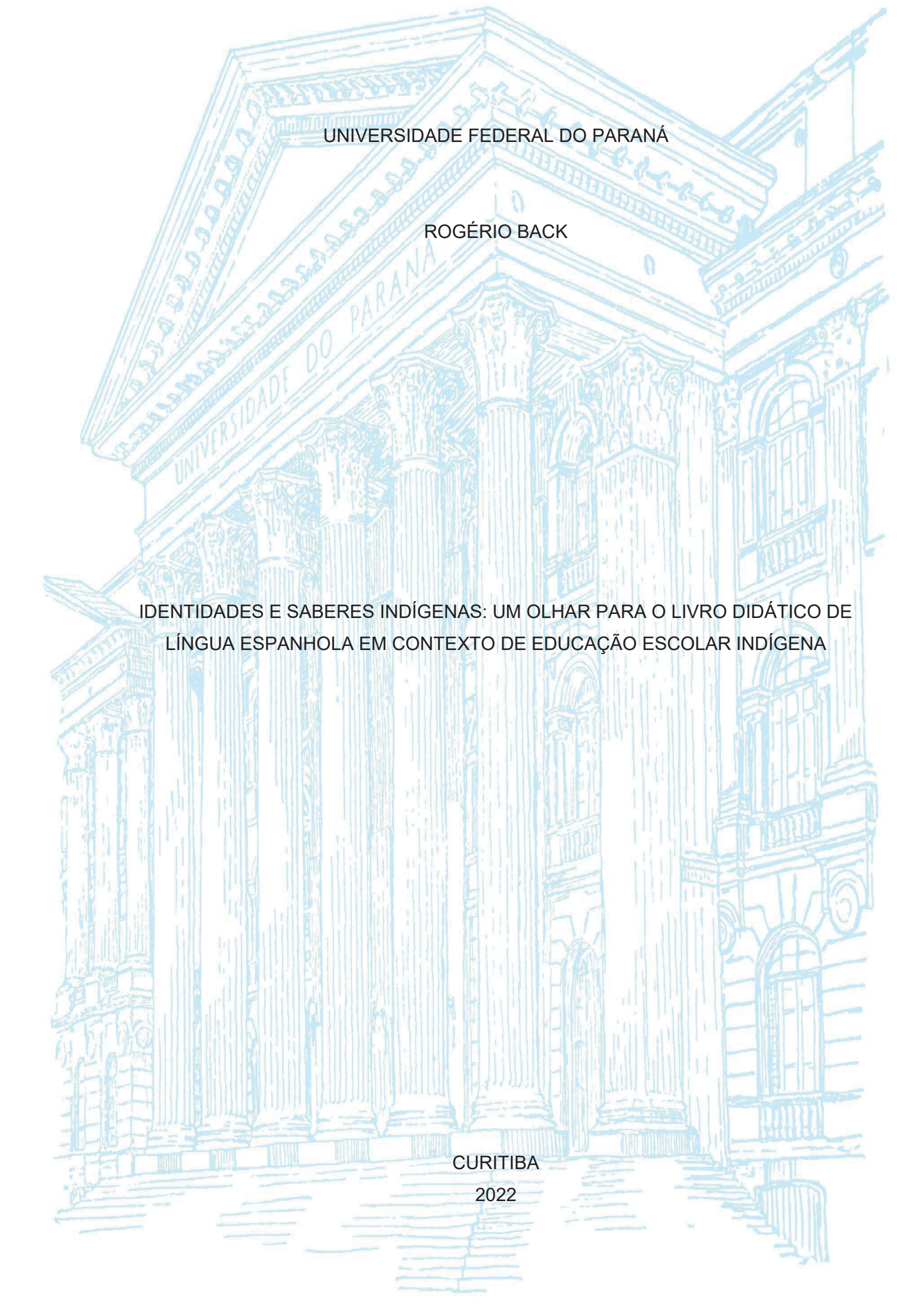




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROGÉRIO BACK

IDENTIDADES E SABERES INDÍGENAS: UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA ESPANHOLA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

CURITIBA

2022

ROGÉRIO BACK

IDENTIDADES E SABERES INDÍGENAS: UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA ESPANHOLA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato.

CURITIBA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Back, Rogério

Identidades e saberes indígenas : um olhar para o livro didático de língua espanhola em contexto de educação escolar indígena [recurso eletrônico]. / Rogério Back. – Curitiba, 2021.

1 recurso online : PDF.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Ana Paula Marques Beato-Canato.

1. Indígenas - Educação. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino.
3. Língua espanhola - Estudo e ensino - Livros didáticos. I. Beato-Canato, Ana Paula Marques, 1977-. II. Título.

CDD – 371.9798

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ROGÉRIO BACK** intitulada: **Identities e saberes indígenas: um olhar para o livro didático de língua espanhola em contexto de Educação Escolar Indígena**, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 01 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

01/02/2022 16:18:11.0

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/02/2022 16:07:55.0

LETICIA FRAGA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

01/02/2022 16:35:02.0

SÔNIA CRISTINA POLTRONIERI MENDONÇA

Avaliador Externo (55002322)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppgglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 144093

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 144093



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº1096

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LETRAS**

No dia um de fevereiro de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala virtual, Virtual, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **ROGÉRIO BACK**, intitulada: **Identities e saberes indígenas: um olhar para o livro didático de língua espanhola em contexto de Educação Escolar Indígena**, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LETICIA FRAGA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA), SÔNIA CRISTINA POLTRONIERI MENDONÇA (55002322). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 01 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

01/02/2022 16:18:11.0

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/02/2022 16:07:55.0

LETICIA FRAGA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

01/02/2022 16:35:02.0

SÔNIA CRISTINA POLTRONIERI MENDONÇA

Avaliador Externo (55002322)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppgglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 144093

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 144093**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pelas bênçãos e por permitir que minhas escolhas de vida me direcionassem até este momento de realização pessoal e acadêmica.

À minha família, em especial minha mãe, Marinete Jacob de Souza, por ser meu porto seguro e por me dar todo o suporte e proteção. Igualmente, à minha sobrinha, Amanda Caroline da Silva Back, que tão novinha me faz esperar dias melhores.

À minha orientadora, professora Ana Paula Marques Beato Canato, pela paciência e por me acolher e apoiar os rumos que minha pesquisa precisou realizar. Muito mais que me orientar nesse percurso, agradeço por caminhar, dialogar e por juntos termos trilhado uma trajetória tão linda, de aproximação, respeito e de muito aprendizado.

À Sônia Cristina Poltronieri Mendonça pela força e incentivo. À Marlene Niehues Gasparin pelo auxílio com as traduções. Ao Márcio Rivabem Winheski pelos diálogos. Ao Bento Correia da Silva Junior pelo carinho e apoio nos momentos mais difíceis. Aos meus antigos e novos amigos que a vida e a academia me proporcionaram.

À CAPES, pela concessão da bolsa nesses dois anos de mestrado, contribuindo significativamente com a qualidade da pesquisa.

Ao professor Gersem José dos Santos Luciano e à professora Letícia Fraga pelas enormes contribuições dadas à pesquisa e à mim enquanto pessoa. Do mesmo modo, a todas e todos os docentes e colegas que partilhei espaço em diferentes disciplinas e em diferentes instituições.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos Avá-Guarani do Ocoy, pelos laços fraternos, pelo acolhimento, pela afetividade e por me permitirem uma aproximação tão urgente e necessária. Igualmente, aos Xukuru do Ororubá, aos Baniwa, aos Kaingang, aos Maya Yacutecos e a todos os bravos guerreiros e guerreiras indígenas por serem resistência, amorosidade e por lutarem pela sobrevivência do nosso planeta.

A vocês, minha gratidão!

“Ko arapy henyhẽ kuatia ñe’ẽ iporãitereívagui, mayma omoñe’ẽ va’erã”.

“O mundo está cheio de livros maravilhosos que todos deveriam ler”.

(Frase na língua Guarani)

RESUMO

Tendo o livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) como ponto inicial de análise e discussão, essa pesquisa procura dialogar com as demandas indígenas na contemporaneidade, sobretudo a respeito da educação escolar. Assim, em tempos de exclusões, apagamentos e hierarquização de seres e saberes, entendemos ser urgente e necessário unir forças e viabilizar possibilidades de dias melhores, menos agressivos e violentos, principalmente aos povos historicamente marginalizados, inferiorizados e impedidos de serem quem são. Nessa esteira, a Educação Escolar Indígena é assegurada por idiossincráticas legislações, que prezam por seu caráter bilíngue, específico e diferenciado (BRASIL, 1994). Por terem seu currículo guiado pela diferença, algumas escolas indígenas ofertam o ensino da língua espanhola e, por isso, carecem de materiais didáticos que, conforme normativas, devem ser escritos por e para essa educação diferenciada (BRASIL, 1994; 1998). Contudo, nenhuma lei é autossuficiente (SILVA; COSTA, 2018) e, com isso, muitas demandas da escola indígena não são fomentadas, principalmente no tangente desses livros didáticos (LD) específicos. Assim, a alternativa adotada por essas instituições é a adoção das obras dispostas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Pensando, portanto, no ensino de alunos em contexto de Educação Escolar Indígena, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as identidades indígenas e o papel das literaturas e saberes dos povos originários no material didático adotado para o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola no Ensino Médio de uma escola indígena. Nesse sentido, foram analisadas tanto a presença da temática indígena nesse recurso didático (identidades e saberes) quanto às atividades propostas, momento em que é observada, também, a finalidade da inserção das questões indígenas na coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016). Para esse trabalho, a temática indígena e as atividades apresentadas no LD foram tensionadas com uma teorização prioritariamente indígena que retrata a visão de diferentes autoras/autores indígenas acerca de assuntos relacionados à língua, identidade, literatura, educação e ensino-aprendizagem. Os resultados apontam uma diversidade genérica das identidades indígenas, bem como ilustram que, embora haja uma lei que assevera a necessidade da valorização da cultura indígena em todo o currículo escolar (BRASIL, 2008a), os LD ainda são insipientes para com essa discussão. Mesmo que esses recursos didáticos já não retratam um sujeito indígena tão estereotipado quanto costumávamos ver, ainda assim percebemos uma essencialização de suas identidades e seus saberes, por vezes excluindo a presença indígena mesmo quando se aborda a questão da pluralidade dos movimentos sociais articulados, por exemplo. Por outro lado, a coletânea avança ao trazer no livro do aluno discussões que giram em torno de conceitos como língua e literaturas indígenas, bem como ao apresentar um espanhol falado por indígenas em contexto africano. Assim, embora não sendo específico, o LD analisado possui potencial e, por adentrar a Educação Escolar Indígena, deve ser constantemente analisado, tensionado e questionado.

Palavras-chave: Povos originários. Educação Escolar Indígena. Ensino de línguas. Livro didático. Língua espanhola.

ABSTRACT

Having the textbook *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) as the starting point of analysis and discussion, this research seeks to dialogue with indigenous demands in contemporary times, especially regarding school education. In times of exclusions, erasures and hierarchization of beings and knowledges, we understand that it is urgent and necessary to join forces and enable possibilities for better and less aggressive and violent days, especially for those who are historically marginalized, inferiorized and prevented from being who they are. In this vein, Indigenous School Education is ensured by idiosyncratic legislations, which value its bilingual, specific and differentiated character (BRASIL, 1994). Because their curriculum is guided by difference, some indigenous schools offer the teaching of Spanish, but lack didactic materials that, according to regulations, must be written by and for this differentiated education (BRASIL, 1994; 1998). However, no law is self-sufficient (SILVA; COSTA, 2018) and, as a result, many demands of the indigenous schools are not encouraged, especially in relation to specific textbooks (LD). Thus, these institutions opt for the adoption of materials arranged by the Programa Nacional do Livro Didático [National Textbook Program]. In this sense, considering the teaching of students in the context of Indigenous School Education, this research has the general objective of analyzing indigenous identities and the role of literature and knowledges of native peoples in the didactic material adopted for the Spanish teaching-learning process at high school level of an indigenous school. In this sense, we analyzed both the presence of the indigenous theme (identities and knowledges) in this didactic resource and the proposed activities once the purpose of including indigenous issues in the collection *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) was also observed. For this study, the indigenous theme and the activities presented in the LD were tensioned with a primarily indigenous theorization that portrays the vision of different indigenous authors on issues related to language, identity, literature, education and teaching-learning. The results point to a generic diversity of indigenous identities, as well as illustrate that, despite the existence of a law that asserts the need to value indigenous culture throughout the school curriculum (BRASIL, 2008a), textbooks are still incipient with this discussion. Even though these didactic resources no longer portray a stereotyped indigenous subject as we were used to see, we still perceive an essentialization of their identities and knowledges, often excluding the indigenous presence when addressing the issue of the plurality of articulated social movements, for example. Nevertheless, the collection advances by bringing discussions in the student's book that revolve around concepts such as indigenous languages and literature, as well as by presenting Spanish spoken by indigenous people in an African context. Thus, although not specific, the analyzed textbook has potential and, as it enters Indigenous School Education, it must be constantly analyzed, tensioned and questioned.

Keywords: Native peoples. Indigenous School Education. Language teaching. Textbook. Spanish language.

MOMBYKYKUE

Ojeguerekohape aranduka ñe'ênguera oñembo'e haguâicha, hérava *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) ko'ape oñemoñe'ê haguâ, ko kuaareka ohechaukase ha oñe'êse indígenas kuera rehe ára ko'angaguape, avei educacion social hesegua kuera rehe. Ko tempiapope rohechaukase ha romombaretevese estúdio kuera omyesakâve haguâ indígenas kuera rekoverehe, anive haguâicha ojejapove mba'e vai hesekuera, ha ojehechauka haguâ ha oñemomba'eguas haguâ ijeikoha kuera. Ojeikuaa haicha, oî ambue lei de Educação Escolar Indígena o asegurava oñemba'e tuicha haguâ pe bilinguismo (BRASIL, 1994). Jaikuaa haicha avei, oî mbo'ehao indígena rehegua oñeñembo'ehape ñe'ê españolte, ha ndaipori aranduca ojetratava indígena kuera ñe'ê ha rekove rehe, upearâ, ojejapovaerâ contenido diferenciado chupekuera guarâ (SILVA; COSTA, 2018), ha ko aranduka rogueruva ko'ape ndoguerui mba'eve guasu indígena kuerarehe avei. Upevare ko'â institucion oipuru material kuera ojetopava Programa Nacional do Livro Didático pe. Upeicha kuevo, ropensahape contexto de Educação Escolar Indígenare ko arandukape romoñe'êse umi identidad indígenas rehe ha mba'eicha pe literatura ha saberes indigenas ojeguereu terá mba'eicha ojehechauka pe material didácticope hérava *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), oñembo'ehape ñe'ê español, mbo'ehao indigenape. Upeicha haguâ, rojagarra ha romoñe'ê tematica indígena kuera rehe oîva pe arandukape ha mba'epa oje'e ichugui kuera. Pea romoñe'ê ha romiesakâ haguâ roguerui tembiapo ha teorías autores indígenas kuera gui oñe'êva heseguakuera, iñe'enguera rehe, i literatura rehe, ha mba'eicha oñeñembo'e vaerâ chupekuera. Ko tembiapo ohechauka oîha pe arandukape diversidad genérica indígenas kuera rehegua, ha ndoñemomba'eguasui pe icultura kuera tee, ojerurehaicha pe lei terá currículo escolar (BRASIL, 2008a). Jahecha kuaa ko aranduka heta ogueru indígenas kuera rehegua, omomba'eguasuva, ha katu tekotevê ojeguereu porâve rekovekuera rehe, anive oje generalisapa la i saberes kuera, ha anive haguâicha avei oje exclui pe movimiento social pluralgui. Avei, pe aranduka ogueru ha ohechauka ñe'ê ha literatura indígena kuera rehegua ha avei oguero pe ñe'ê español ojeipuruva tava Africahape. Upevare rohechakuaa ko aranduka oguereko heta mba'e iporâva ojeipuruhaguâ pe Educação Escolar Indígena ryepype, ha katu, tekotevê ara ha ara, oñema'ê ha oñemoñ'ê hese.

Ñe'ê momba'etéva: Avá Ypykyera. Educação Escolar Indígena. Ñe'enguera ñembo'e. Aranduka porombo'eha; Español ñe'ê.

LISTA DE SIGLAS

BNCCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPEMA	– Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	– Constituição Federal
ELE	– Espanhol como Língua Estrangeira
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI	– Fundação Nacional do Índio
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IWGIA	– International Work Group for Indigenous Affairs
LA	– Linguística Aplicada
LD	– Livro Didático
LEM	– Língua Estrangeira Moderna
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
PNLD	– Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	– Projeto Político Pedagógico
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SAE	– Sistema Educativo Educacional
SEED	– Secretaria de Estado de Educação e Esporte

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	12
1.1 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO QUE PROPICIA A PESQUISA	16
1.2 AMBIENTANDO A PESQUISA	21
2 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO (LINGUÍSTICA)	28
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	37
3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ	41
3.2 CAPEMA	46
3.3 A LEI 11.645/2008 E O PNLD	50
3.4 CERCANÍA JOVEN	54
4 QUESTÕES INDÍGENAS PLURAIS	71
4.1 PLURALIDADE IDENTITÁRIA	71
4.2 PLURALIDADE LINGUÍSTICA	77
4.3 PLURALIDADE SOCIOCULTURAL	98
5 LITERATURAS E SABERES INDÍGENAS.....	110
5.1 LITERATURAS INDÍGENAS NA COLETÂNEA	116
6 CAÇANDO, CATANDO PIOLHOS E CONTANDO HISTÓRIAS.....	137
REFERÊNCIAS.....	147

1 PALAVRAS INICIAIS

*"El valor de los pueblos y comunidades en todas las disciplinas del arte, sobre todo en las letras, nos permitirá lograr la sensibilidad social siempre urgente para evitar la discriminación hacia las personas por su aspecto, origen, idioma o nivel social".
(Sol Ceh Moo - Povo Maya Yacuteco – México).*

ÍNDIO EU NÃO SOU

*Não me chame de "índio" porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.*

*Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de "índio" me apelidou.*

*Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.*

*Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali*

*Eu vi "homem branco" subir
Na minha Uka me escondi.*

*Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.*

*"Índio" eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembê
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé.*

(KAMBEBA, 2020a)

Resistência! Optamos por iniciar a escrita desta pesquisa, que objetiva analisar as identidades indígenas e o papel das literaturas e saberes indígenas no material didático adotado para o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola no Ensino Médio de uma escola indígena, trazendo a contribuição/retorno aos povos originários. Além de nos abraçarem com suas artes, esses povos nos convidam a conhecer e partilhar de suas dores, lutas, reivindicações e resistência ante a violência histórica sofrida. Esta aproximação modifica quem somos e o modo como pensamos e nos relacionamos, sobretudo com a natureza. Assim, reconhecer e valorizar as cosmovisões, epistemologias, as identidades e pertencimento étnico, embora um ato que possa parecer pequeno, pode contribuir e unir forças para uma sociedade mais justa e menos agressiva a todos, especialmente aos povos que sempre estiveram aqui e que lutaram e que lutam pelo bem coletivo, pelo meio ambiente, por território, pela vida e pelo direito de serem quem são.

Recorremos, neste sentido, à escrita poética de Márcia Wayna Kambeba (2020a), escritora indígena do povo Omágua/Kambeba, que, em suas palavras, evoca força e poder, em seu grito de denúncia que abre essa parte inicial da dissertação.

Índio é um vocábulo dado aos nativos desta terra, que poderia simbolizar qualquer outra coisa se não carregasse consigo um erro histórico de localização geográfica e que ocasionou na invasão de um território com dimensões continentais. Contudo, é um termo portador de muita dor, sangue, apagamentos, extermínio, negação, usurpação e tantos outros sofrimentos que cada pessoa e cada povo sofreu e continua a sofrer.

Por outro lado, analisa Kaê Guajajara, indígena do povo Guajajara, que, diacronicamente, o sentido do termo “índio” sugeriu distintas ideias e, “se já foi motivo de negação, também é motivo de orgulho e afirmação em muitos lugares do que hoje chamam de continente americano” (GUAJAJARA, 2020, p. 20). Por sua vez, a palavra “indígena” igualmente carrega consigo certa carga genérica e estereotipada e, por essa razão, alguns povos latino-americanos, como os povos chilenos, preferem evitá-la. Assim, levando em conta a denúncia proferida por Kambeba (2020a), em diálogo com Guajajara (2020, p. 20) que acusa que “para muitos brasileiros brancos, a denominação ainda é usada com um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos da região”, evitaremos a utilização do termo “índio”. Em contrapartida, em respeito e por recomendação de lideranças como o intelectual Daniel Munduruku (2012), do povo Munduruku, o termo “indígena” – pertencente a um povo originário e que possui relações com a terra – será adotado em uma tentativa de deter a manutenção da agressividade linguística¹.

Do mesmo modo, superado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o termo “tribo” passou a ser substituído por “povo”, diferenciando inclusive de “populações”. Nesse sentido, frisa a pensadora do povo Macuxi, Julie Dorrico (2021, não paginado), que povos são “como segmentos nacionais com identidade e organizações próprias, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam”. Dessa maneira, a autora sugere a adoção dos termos “povo”, “nação” e “etnia” para se referir aos povos indígenas, por serem melhor aceitos e menos ofensivos, diferente do que ocorreu e ocorre com o termo “tribo”.

Dito isso, sabendo das amarras do processo histórico do colonialismo e de suas marcas na colonialidade ainda presentes em nosso cotidiano, entendemos que somos frutos de apagamentos, negações, preconceitos e binarismos e, por isso,

¹ Ao longo desta dissertação, o vocábulo “índio” aparecerá, estritamente, quando evocado de textos e discursos de intelectuais indígenas, bem como de documentos oficiais que versam sobre os direitos dos povos originários. Quando não em citação direta, aparecerá entre aspas.

assumimos os riscos de que nossas escolhas, sejam elas teóricas e/ou lexicais, reproduzam repertórios pejorativos e equivocados, ainda que inconscientemente e em um esforço de aproximar seres e saberes e valorizar a sabedoria dos povos originários. Nessa esteira, em uma tentativa de escrita menos violenta e mais empática, optamos e advogamos que pesquisas que dialogam com povos indígenas devam valer-se, prioritariamente, de teóricos indígenas para a construção desses estudos. Entendemos que, assim, novas narrativas contra-decoloniais passam a circular e, com isso, o protagonismo recai aos povos indígenas, que são autossuficientes em suas epistemes, medicinas, organizações sociais, escolares, etc.

E quem sou² para evocar essa luta indígena? Antes de tentar rascunhar uma resposta, preciso mencionar o fato de ter nascido, crescido e viver em uma pequena cidade do interior do Paraná, que possui o privilégio de ter um povo indígena dentre a população, no caso os Avá-Guarani do Ocoy, Aldeia *Tekoha Añetete*. Ao longo da minha formação cidadã fui crescendo nesse cenário multicultural e no que poderia vir a ser um contexto de diálogo e valorização. Contudo, o que se percebia inúmeras vezes – e ainda se percebe – eram/são comentários racistas e de exclusão. Aos poucos, fui tomando consciência dessa agressividade contra os indígenas e a não pactuar com essas relações discriminatórias e negacionistas.

Sem adentrar muito em aspectos subjetivos de minha aproximação com pessoas e povos indígenas, preciso pontuar que as relações de afeto com os povos originários se deram, inicialmente, em meu antigo emprego, enquanto servidor dos Correios, momento em que era o atendente que auxiliava os indígenas em suas demandas, sejam elas burocráticas e/ou linguísticas. Foram diversas cidades que atuei, e em muitas delas pude conhecer um pouquinho da realidade dos Kaingang e dos Guarani, povos majoritários em contexto paranaense. Face a essa relação de empatia, uma vez que quase sempre era eu quem os atendia, tão logo pedi exoneração do cargo de agente público recebi um convite de lideranças para atuar, ainda que em um breve espaço de tempo, em uma escola indígena, o que reafirma os laços de afetividade e de confiança.

No período que pude estar presencialmente na escola indígena, aos poucos fui percebendo as tensões que permeiam esse espaço, como o conflito de interesses, as hierarquizações e as imposições governamentais se sobressaindo às demandas

² Embora priorizamos a escrita da dissertação na primeira pessoa do plural, cabe apontar que ao serem narradas vivências e experiências particulares a conjugação será na primeira pessoa do singular.

locais. Exemplo disso foi ter presenciado as discussões de reformulação do currículo escolar, momento em que não se problematizou os efeitos e impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que a Base não seja de caráter obrigatório às instituições escolares indígenas³.

Muito embora tenha essa proximidade com a comunidade indígena, ainda assim me sentia inseguro com relação a apresentar-lhes uma proposta de pesquisa acadêmica, pois entendia, naquele momento, estar invadindo um espaço que não era meu. Contudo, preciso registrar as palavras que me foram proferidas por uma liderança Avá-Guarani⁴, que ilustram a afetividade e que a pesquisa apresentada lhes era de interesse: *“Não importa o fato de você ser indígena ou não. Levando a nossa luta e o nosso modo de ser à academia você já se torna parente e já é a sua contribuição à comunidade”*. Estas palavras trazem alento e demonstram a urgente necessidade de encontro e diálogo interepistêmico e intercultural com as comunidades indígenas.

Em suma, me reconheço como alguém que se une à denúncia feita pelos Baniwa, Xetá, Xukuru, Bororo e todos os demais povos originários e que, por meio do ato de resistência, visa dias melhores, menos violentos e mais empáticos. No capítulo 6 retomaremos as discussões sobre quem sou e qual o meu papel nessa sociedade machista, capitalista, racista e o quão a aproximação com povos e pessoas indígenas pode contribuir para a construção de novas e diferentes narrativas.

Assim, maior que um estudo que versa sobre o ensino da língua espanhola à comunidades indígenas, a grande contribuição desta pesquisa é a busca pelo favorecimento da resignificação da homogênea, minorizada e subalterna identidade imposta aos povos indígenas, seja por meio de denúncia e combate da perpetuação dessa prática, seja por meio da difusão dos seus saberes, como as literaturas, um dos focos desse estudo. Que múltiplas vozes como a dos Omágua/Kambeba possam ser lidas e ouvidas e, como diz a epígrafe que abre a dissertação, *“Ko arapy henyhẽ kuatione’ẽ iporãitereívagui, mayma omoñe’ẽ va’erã”*: o mundo está cheio de livros⁵ maravilhosos que todos deveriam ler.

³ Acerca da BNCC, a seção 3 abarcará melhor essa discussão.

⁴ Com intuito exclusivo de diferenciação, optamos, neste trabalho, pela escrita em letra maiúscula quando se tratar de povos: povo Guarani, Kambeba, Baniwa, bem como grafia em caixa baixa quando nos referimos às línguas: língua guarani, kaingang etc.

⁵ Para os indígenas, a morte de um ancião representa a perda de uma biblioteca. Nas palavras de Alessandra Korap, do povo Munduruku, “é como se uma biblioteca estivesse sendo queimada porque sem ela a gente não tem como aprender, o que ensinar para os filhos” (KORAP/MUNDURUKU, 2020,

1.1 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO QUE PROPICIA A PESQUISA

Um direito (LUCIANO/BANIWA⁶, 2019)! A educação escolar aos povos indígenas, bem como o uso de tecnologias e o aprendizado de uma língua outra⁷, assim como ocorre aos não indígenas, é um direito. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, emitida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), todos temos o direito de acesso ao conhecimento na própria língua da comunidade local. Além disso, em seu artigo de número 26, a mesma Declaração descreve que:

Todas as comunidades linguísticas **têm direito** a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito **conhecimento da sua própria língua**, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de **qualquer outra língua que desejem aprender** (UNESCO, 1996, não paginado, grifos nossos).

Com isso, fica assegurado aos povos indígenas do mundo o direito ao aprendizado em suas próprias línguas, ainda que muitas delas tenham sido exterminadas ao longo do processo de colonização/escravização. Ademais, fica normatizado que esses mesmos povos possuem direito de aprender línguas outras, sejam elas indígenas ou não, a depender dos anseios de cada comunidade.

No âmbito nacional, com a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, fora assegurado aos povos indígenas brasileiros o direito de permanecerem enquanto “índios”, ou seja, línguas, culturas e tradições próprias. Esse reconhecimento legal

não paginado). Assim, o sentido de livro que tentamos evocar na epígrafe que abre esta dissertação é de que todos deveríamos aprender e dialogar mais com os povos originários, pois são saberes pautados no bem viver, no coletivo, na harmonia, etc.

⁶ De antemão, agradecemos à Elisangela Wilchak Queiroz pela generosidade em partilhar suas sugestões de como citar/referenciar autorias indígenas em textos acadêmicos. Com orientação da professora Letícia Fraga, Elisangela sugere algumas marcações para evidenciar a episteme de teóricos indígenas, dentre elas, optamos, nesta dissertação, pela inclusão do nome indígena ou etnia na citação da seguinte maneira: LUCIANO/BANIWA. Ou seja, Luciano por ser o nome adotado pelo professor Gersem José dos Santos Luciano nesta obra de 2019 e Baniwa por ser o seu povo.

⁷ Ainda que a literatura teórica diferencie Língua estrangeira (LE), Segunda língua (L2) e Língua adicional, optamos, nesta pesquisa, por não distingui-las, pois entendemos que o propósito aqui apresentado transcende tal distinção, uma vez que o objetivo maior é o ensino-aprendizagem de uma outra língua além da língua indígena falada por cada povo. Pelo fato de tanto o currículo das instituições indígenas quanto das normativas que se relacionam apontarem o termo Língua Estrangeira Moderna (LEM), esta será a terminologia adotada quando esta se fizer de fato necessária. Contudo, os demais termos aparecerão ao longo do texto respeitando as escolhas dos/as autores/as citados/as.

garante, inclusive, uma educação específica e diferenciada. Fica garantido, portanto, o ensino na própria língua materna⁸, bem como processos próprios de aprendizagem, currículos específicos, calendários adaptados e, sobretudo, um ensino guiado pela valorização dos saberes tradicionais produzidos por cada povo.

Ao terem a utilização da língua materna assegurada por lei (BRASIL, 1988), o ensino dessa língua nas instituições escolares indígenas deve ser priorizado, tanto para a manutenção, valorização e pertencimento étnico, quanto para o combate ao extermínio linguístico. Por outro lado, ainda que impostas, coloniais e causadoras de inúmeros apagamentos, as línguas portuguesa e espanhola desempenham semelhantes e distintas funções aos povos indígenas.

Em contexto brasileiro, o português pode ser visto pelos indígenas de diferentes maneiras, a depender de inúmeros fatores, como o grau de isolamento e das relações socioculturais, por exemplo. Nessa esteira, a língua portuguesa pode ser considerada uma “espécie de passaporte para facilitar a vida cotidiana na escola e no posto de saúde da aldeia e o contato com falantes do português e de outra etnia indígena” (MENDONÇA, 2020, p. 9). Ademais, pode ser vista como um ato político de resistência e estratégia, entendendo que “dominar” a língua do outro/opressor pode representar uma possibilidade de reivindicação de seus direitos (WERÁ/TAPUIA, 2017).

Por sua vez, o espanhol pode ser concebido como a língua outra que mantém e reforça o elo intercultural, afetivo e familiar entre diferentes povos (MUGRABI, 2002), uma vez que vivemos em uma América majoritariamente hispânica. Além do mais, a territorialidade indígena e linguística não se prende nas demarcações nacionais e terrestres. Exemplo disso é o caso da grande nação Avá-Guarani que vivia na fronteira Brasil/Paraguai. Com a construção da hidroelétrica de Itaipu, na década de 1970, houve o alagamento de territórios, o que ocasionou na separação de muitas famílias, que passaram a ocupar diferentes espaços nesses dois países. Cabe informar que Avá-guarani é uma denominação dada ao grupo indígena originário dos territórios que vieram a se chamar Argentina, Bolívia, Paraguai e Brasil após a invasão desses espaços⁹. Ou seja, países que tiveram colonização e imposição linguística espanhola

⁸ Assim como optamos pela não distinção entre LE, L2 e língua adicional, elegemos não distinguir os termos língua materna, primeira língua e língua nativa. Cabe mencionar, porém, que aos indígenas, a língua indígena de cada povo, ainda que já não se fale dita língua, é a língua materna, sendo o português e demais línguas tidas como línguas outras (REZENDE; RODRIGUES/TAPUIA, 2020).

⁹ Com relação ao território, temos conhecimento das discussões de diversos movimentos sociais que

e portuguesa. Dessa maneira, ainda que uma língua do colonizador, nos dias atuais, é o espanhol que poderá manter o vínculo familiar, cultural e identitário entre povos apartados historicamente.

Para Tânia Ferreira Rezende, pesquisadora de origem afro(Malê)-indígena(Pataxó), e Eunice da Rocha Moraes Rodrigues, indígena do povo Tapuia, a língua portuguesa – e aqui ampliamos para as demais línguas outras como o espanhol – é a língua das relações interculturais e pode permear o espaço das escolas indígenas. As autoras defendem o direito às línguas colonizadoras, desde que significadas e conceituadas “a partir do entendimento do que seja língua para os povos ameríndios” (REZENDE; RODRIGUES/TAPUIA, 2020, p. 1212). Isso significa que as línguas devem ser ensinadas e aprendidas a partir das diferentes cosmovisões, ideais, tradições, etc. Mais adiante, a partir da seção 2, traremos algumas concepções de língua(gem) para diferentes pensadores indígenas.

Assim sendo, embora fruto de um longo processo de apagamento linguístico, a língua espanhola passa a ser falada por milhões de indígenas de diferentes etnias. Dessa forma, muitos povos brasileiros¹⁰, principalmente os localizados em regiões fronteiriças, além de se comunicarem por meio dessa língua, adotam e preferem o Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) em detrimento de outras LEM em suas instituições de ensino. A seção 3 ilustrará dados quantitativos a esse respeito.

Ao terem seus currículos guiados pela diferença, a elaboração de materiais didáticos bilíngues, específicos e diferenciados se faz necessária para atender essas especificidades da Educação Escolar Indígena. Cabe destacar que esses manuais carecem da participação de profissionais indígenas durante todo o processo de elaboração (BRASIL, 1994). Contudo, o não fomento à produção (SANTOS, 2017; TOMMAZINO, 2003) acarreta que estes recursos didáticos não sejam produzidos e, com isso, as instituições escolares indígenas acabam adotando as obras dispostas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esses manuais nacionais, muitas vezes, não valorizam a figura indígena, seja porque ainda fazem uma representação genérica

problematizam a nomenclatura “Continente Americano”, ressignificando-a para *Abya Yala*, palavra de origem indígena do povo Kuna. Nesse sentido, observa Garcia (2021, p. 108): “adotar a definição de Abya Yala diz respeito a uma posição política e parte da resistência e da luta dos povos ao direito à vida e à re-existência”. Contudo, nesta dissertação não utilizamos *Abya Yala* por não ser uma terminologia utilizada pelos teóricos evocados, sobretudo os indígenas, muito embora em outros textos esses mesmos autores adentram na discussão.

¹⁰ Ou seja, povos originários de diferentes espaços territoriais do país que veio a se chamar Brasil.

e estereotipada de suas identidades, seja pela não valorização dos saberes ancestrais em sua composição (SANTOS, 2017; GUITES, 2019).

No que tange o ensino de línguas, alinhando-nos a Santoro (2007), Bombini (2009) e outros, temos defendido (BACK, 2020a; 2020b) a não indissociabilidade entre língua, literatura e demais artefatos culturais. Desde nossa visão,

Defendemos a compreensão de que os aspectos linguísticos têm importância, porém não são os únicos a serem considerados, já que é imprescindível voltar a atenção para as questões extralinguísticas, como a cultura do aprendiz e a da língua objeto, o contexto social, institucional e de aprendizagem, e inclusive os aspectos afetivos dos sujeitos envolvidos no processo (BERNARDINO; PEREZ DE OBAMOS; BACK, 2020, p. 198).

Desse modo, ao não haver a separabilidade entre aspectos linguísticos e os artefatos culturais no ensino de línguas, há necessidade para que diferentes saberes e culturas sejam inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Essa inserção atenderia em partes – mas não substituiria – as especificidades da Educação Escolar Indígena, que teria as suas epistemes e seus saberes valorizados. Do mesmo modo, atenderia a educação não indígena, que, por meio do diálogo intercultural – detalhado na seção 6 –, contribuiria para a aproximação com outros modos de ser e pensar, além, é claro, de uma sociedade mais humana e empática para com as diferenças.

Porém, se reunir diferentes questões relacionadas ao ensino-aprendizado de línguas, como uma abordagem que rechaça o foco exclusivo em aspectos gramaticais e que valoriza as culturalidades e valores intrínsecos à língua já é uma tarefa árdua, pois envolve múltiplas teorizações, relacioná-las ao contexto da Educação Escolar Indígena se torna um desafio ainda maior face às suas especificidades. Por outro lado, este estudo, além de urgente é necessário, uma vez que a educação é também um direito aos povos indígenas (LUCIANO/BANIWA, 2019) e, dessa forma, devemos prezar para um ensino de qualidade e que atenda as demandas idiossincráticas de cada povo.

Contudo, imersas em uma pandemia mundial, que ceifa e continua a erradicar corpos e vidas mundialmente, sobretudo de grupos mais vulneráveis como os indígenas, pesquisas com seres humanos precisaram e careciam ser adaptadas, moldadas e até mesmo adiadas. Essas mudanças foram fundamentais para que vidas fossem preservadas e fossem respeitados os protocolos e recomendações dos órgãos mundiais de saúde, como o isolamento social, por exemplo. A título de informação, no

momento em que finalizamos a escrita desta dissertação, 67.641 é o quantitativo de casos confirmados de pessoas indígenas contaminadas pela Covid-19 no âmbito nacional, sendo 162 povos afetados e, lamentosamente, 1.279 óbitos confirmados, segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI¹¹.

Inicialmente, esta pesquisa foi idealizada de forma a criar inteligibilidade acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola do povo Avá-Guarani em uma comunidade escolar específica do estado paranaense¹². Nessa esteira, as intenções eram de compreender o espaço dos saberes indígenas e das narrativas orais (literaturas indígenas) nesse processo; investigar a consonância do material didático utilizado com a legislação que rege a elaboração de materiais a serem utilizados na Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), além de analisar como as literaturas de autoria indígena em língua espanhola podem fomentar as identidades plurais dos diferentes povos latino-americanos. Contudo, em respeito a sábia e louvável reclusão adotada pelos povos indígenas, que poupou a proliferação no novo coronavírus aos aldeados, mudanças de pesquisa ocorreram, visando, como sempre, respeitar a decisão da comunidade que me abraçou enquanto profissional, pesquisador e ser humano.

Destarte, por entender que o ensino remoto, embora tenha suas contribuições, é complexo e pode causar desconforto aos alunos e professores, a opção foi de não acompanhar as aulas remotas. Além de ser uma modalidade desafiadora, existem alguns grandes entraves impeditivos de sua realização, especialmente o uso de ferramentas e equipamentos tecnológicos que, por vezes, podem não fazer parte da realidade da comunidade escolar em questão. Assim, a pesquisa demandou novas adaptações, diante do não acesso, nesse momento, em territórios demarcados.

Por envolver povos indígenas, além de passar pelo Comitê de Ética, a pesquisa carece de autorizações de outras esferas, como das lideranças do povo em específico, que foram prontamente atendidas, além da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Mesmo que esta nova interação fosse idealizada de forma remota, ainda assim, muito possivelmente, dependeria de muitas permissões, o que demandaria um tempo provavelmente não disponível para uma pesquisa de mestrado em meio a uma

¹¹ Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/. Acesso em: 22 fe. 2022.

¹² A vista de preservação/proteção e respeito, a escrita não apontará nenhum povo indígena em específico nestas situações que demandam nomeações: qual instituição escolar, de qual etnia especificamente, etc. Contudo, o exercício jamais será de homogeneização, mas o favorecimento da resignificação da multifacetada identidade indígena que, assim como as demais, é plural.

pandemia. Ademais, é sabido que a FUNAI, no ápice do cenário pandêmico – e até hoje – não está permitindo acesso aos territórios demarcados para a realização de pesquisas. Porém, os fatores decisivos para o direcionamento dos rumos da pesquisa não foram os entraves e as autorizações, mas o respeito à decisão de isolamento e reclusão do povo parceiro da pesquisa, o qual postergou ao máximo o retorno das atividades letivas, inclusive as remotas. Assim, em uma decisão difícil, que levou em conta, sobretudo, os fatores aqui apresentados, conscientemente, optamos que de um estudo de caso a pesquisa passaria a ser documental e desde uma abordagem qualitativa.

1.2 AMBIENTANDO A PESQUISA

Observa Gil (2008) que captar os processos de mudanças dos fenômenos sociais não é uma tarefa fácil, sendo os documentos uma maneira de fazê-lo. Assim, para o autor, é nesse sentido “que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc.” (GIL, 2008, p. 154-155). Ou seja, por serem dotados de questões ideológicas¹³, os documentos são fontes preciosas para que se façam análises dos valores humanos, sejam eles através de uma visão diacrônica e/ou sincrônica dos fatos.

No âmbito da educação, os documentos educacionais são variados, passando pelos mais específicos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e pelos mais amplos, como o Programa Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular. Todos estes documentos guiam e determinam os rumos da educação nacional.

Outros documentos educacionais são as legislações, como a Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como a Reforma do Ensino Médio. Outra delas é a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inserção da temática história e cultura afro-brasileira e indígena durante todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008a). Assim, à luz da referida normativa, os livros didáticos (LD), por também serem documentos da educação, acabam por contemplar tal determinação, sendo por meio da pesquisa documental uma forma de investigar a real aplicação da referida legislação.

¹³ Melhor conceituado na seção 2.

Se atendida de maneira assertiva, é dizer, problematizando, valorizando e evocando o protagonismo das culturas afro-brasileiras e indígenas, a lei poderia favorecer um diálogo interepistêmico-cultural. Contudo, analisam Silva e Costa (2018), que a lei por si só não é autossuficiente e percebem que:

Invariavelmente, professores e alunos se veem envolvidos em atividades que reproduzem estereótipos e pouco acrescentam à formação de crianças e jovens, que continuam a ver os indígenas como aqueles que andam nus ou apenas vestem tangas, possuem colares e cocares, falam línguas estranhas e estão distantes do “grau de civilização” dos não índios (SILVA; COSTA, 2018, p. 68).

Dessa forma, faz-se necessário o constante monitoramento desses documentos para que repertórios agressivos não sejam (re)produzidos, sobretudo no ambiente escolar, que deveria ser um espaço de aproximação, diálogo e interação entre os diversos sujeitos sociais que permeiam a vida em sociedade. Assim, igualmente é urgente ponderar se a presença das questões afros e indígenas nesses documentos são frutos apenas da implementação da lei, sem maiores aprofundamentos e que poderia levar à manutenção do estereótipo popular acerca desses grupos minorizados, ou se proporciona um olhar mais empático, de alteridade e valorização das diversas culturas e modos de ser dos diferentes povos étnicos.

Levando, portanto, os aspectos da pesquisa documental, o primeiro passo para o levantamento de dados foi a abertura de chamado junto à Secretaria do Estado de Educação e do Esporte (SEED/PR)¹⁴ no anseio de obter informações acerca do censo escolar das escolas indígenas atendidas pelo Governo do Estado. Ademais, objetivamos investigar se essas instituições adotam materiais didáticos específicos e diferenciados para o auxílio nas aulas de língua espanhola no Ensino Médio ou se adotam as obras dispostas no PNLD 2018, último a contemplar o LD de espanhol. Nesse sentido, foi possível observar que a coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016¹⁵) é a obra utilizada pela instituição escolar a qual a pesquisa de campo se realizaria, já que a mesma não possui livros específicos para o seu usufruto.

¹⁴ Chamado aberto no dia 05 de maio de 2020 junto a SEED/PR, sendo prontamente respondido no mesmo dia com planilhas e informações acerca dos Dados do Censo Escolar 2019 dos colégios indígenas atendidos pelo estado paranaense.

¹⁵ Para fins de diferenciação entre os volumes, elegemos o seguinte formato de citação das obras: Coimbra e Chaves (2016), para nos referir à coletânea com um todo; 2016a - 2016b - 2016c, para nos referir ao volume 1, 2 e 3, respectivamente. Como o manual do professor é o mesmo para todos os livros, também será usado Coimbra e Chaves (2016).

Assim, fora decidido mantê-la sob estudo até como forma de poder dar um retorno à comunidade que abraçou e contemplaria a investigação. Ou seja, os resultados da investigação do LD seriam compartilhados com a comunidade, e poderiam fomentar novas discussões e reflexões naquele contexto. A partir de então, teve início o processo de análise desse documento, dividindo-o em duas grandes partes, ambas em uma tentativa que visa trazer o olhar e as especificidades da Educação Escolar Indígena na avaliação desse material.

A primeira etapa da pesquisa girou em torno de observar e descrever a presença da figura indígena no corpo dessa coletânea. Ou seja, visamos articular uma reflexão sobre de que maneira as identidades dos diferentes povos originários latino-americanos são apresentadas e caracterizadas nesse recurso didático. O intuito foi ponderar de que forma esse documento atende tanto a lei 11.645 (BRASIL, 2008a) quanto tem potencial para contribuir para que os saberes indígenas sejam valorizados e integrados ao ensino da língua espanhola de maneira a prezar pela valorização epistemológica e cosmológica étnica (BRASIL, 1994).

Outrossim, como caráter principal, objetivamos analisar se a representação do indígena no livro didático é capaz de ressignificar uma identidade que é plural, fazendo com que essa ressignificação possa contribuir, sobretudo, para um olhar aos povos originários de forma mais empática e humana. Esse olhar possibilitaria uma ruptura na ainda genérica, estereotipada e pejorativa imagem construída pelo imaginário popular acerca dos povos originários, conforme apontam diversos indígenas como Daniel Munduruku (2012). Em síntese, observar se esse mesmo material está pautado na interculturalidade e demais pressupostos descritos pelas recomendações das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) e pela lei 11.645 (BRASIL, 2008a).

Posteriormente, levando em conta a indissociabilidade entre língua, literatura e os aspectos culturais no ensino de línguas (BOMBINI, 2009; SANTORO, 2007), foram analisados tanto a presença como o espaço, finalidade, abordagem e possibilidades de trabalho com as literaturas indígenas apresentadas por esses materiais (livros do aluno), o que também evidenciaria a valorização dos saberes indígenas por meio de suas produções literárias. Lembrando sempre que as literaturas indígenas são, essencialmente, oralizadas, dançadas e performadas (MUNDURUKU, 2012; 2003). Assim, quando nos referimos às literaturas indígenas automaticamente estamos ampliando o conceito para mais além do texto escrito. Quer dizer, estamos

concebendo uma literatura oral, por essência, e que pode se materializar de diferentes formas, inclusive por meio da escrita.

Para essa discussão, após o levantamento da presença e trabalho com o objeto literário na coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), os dados encontrados foram confrontados com aquilo que sugerem lideranças, pensadores e teóricos indígenas que versam sobre as especificidades e funções das literaturas indígenas, como a não ficcionalização por completo destas obras (LIBRANDI-ROCHA/CANELA, 2014) e a escrita em função da memória, denúncia, luta e resistência (GRAÚNA/POTIGUARA, 2012, 2013; MUNDURUKU, 2012; WERÁ/TAPUIA, 2017). Do mesmo modo, foram utilizados teóricos que dissertam sobre literatura e ensino, principalmente das literaturas “periféricas¹⁶” e na perspectiva da Linguística Aplicada (AMORIM; SILVA, 2019; SOUZA, 2009; BACK; BEATO-CANATO; AMORIM, 2021). Reforçando a intenção, novamente o objetivo foi ponderar se a presença das literaturas indígenas na coletânea favorece um novo olhar aos grupos originários na contemporaneidade ou se a presença das questões indígenas é mero pretexto para o ensino linguístico-gramatical, por exemplo.

Diferentemente dos demais estudos que visaram analisar a presença e a representação indígena nos diferentes manuais didáticos (GUITES, 2019; NOBRE, 2017; THOMAS, 2018), esta pesquisa, que se insere no campo de uma Linguística Aplicada (LA) multi/trans e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), procurou aproximação com a comunidade indígena, suas especificidades e possibilidades de diálogo. Nesse sentido, Freire (1983) já nos dizia que é preciso construir diálogos intercientíficos e interepistêmicos *com* os sujeitos da pesquisa e não *sobre* eles e, no caso dos povos indígenas, estudos que sejam significativos e que façam sentido *para eles*.

À vista disso, muito embora cientes de que para uma melhor avaliação da coletânea seria imprescindível ouvir os alunos e professores indígenas, avaliamos que as tecnologias favoreceram a captação de alguns desses posicionamentos, ainda que não especificamente direcionados à coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016). Ao longo de 2020 e 2021 foi possível ouvi-los e muitas respostas de pesquisa, como o papel e a importância das narrativas orais para a manutenção da memória

¹⁶ Para Souza (2009), o uso do termo *Periferia* pode ser visto em um viés duplo de interpretação: 1) um lugar de violência e exclusão e 2) um espaço de resignificação e de transformação por meio das práticas sociais de uso da linguagem. Assim sendo, literaturas periféricas é aqui compreendido como produções literárias cujas autorias advêm de grupos sociais “marginalizados” e que são capazes de resignificar seus modos de ser, agir e pensar.

individual e/ou coletiva, por exemplo, foram possibilitadas pelas *lives*, eventos e entrevistas de lideranças e pessoas indígenas nas redes sociais. Inclusive, em algumas dessas ocasiões tivemos o privilégio de mediar a discussão e construir saberes de modo colaborativo. Essas narrativas serão dissolvidas ao longo desta escrita enquanto aporte teórico-metodológico. O estudo expandido e colaborativo com a comunidade inicial será pauta de futuro doutoramento a ser iniciado em 2022.

Com vistas a sintetizar este estudo, abaixo, no quadro 1, resume os objetivos de pesquisa, descrevendo os percursos trilhados para tentar respondê-los:

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA E OS PERCURSOS TRILHADOS PARA TENTAR RESPONDÊ-LOS

Objetivo Geral	
Descrição	Percurso trilhado
Na falta de LD específico, bilíngue e diferenciado e com vistas às especificidades da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), analisar de que forma o material atende a Lei 11.645/2008, ou seja, de que maneira aborda as questões identitárias, culturais e epistêmicas dos diferentes povos indígenas integradas ao ensino da língua espanhola.	1 Análise estrutural da coletânea (macro e micro estruturas); 2 Seleção das unidades temáticas que abordam a questão indígena; 3 Confronto da presença indígena na coletânea (discussões e atividades propostas) com uma teorização prioritariamente indígena que versa sobre as concepções de língua, identidade, educação e literaturas dos povos originários; 4 Diálogo com as especificidades da Educação Escolar Indígena, apontando de que maneira o material analisado tem potencial para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola de alunos indígenas em contexto de sua educação escolar.
Objetivo Específico 1	
Problematizar a construção das identidades dos diferentes povos originários latino-americanos neste recurso didático.	1 Análise da pluralidade identitária, linguística e sociocultural dos diferentes povos originários presentes da coletânea; 2 Discussão crítica acerca da constituição da imagem indígena no LD (imagens, textos e atividades propostas), apontando se essa construção é capaz de ressignificar a identidade indígena, que como as demais é plural, ou se repertórios pejorativos, minorizados e essencialistas são (re)produzidos;
Objetivo Específico 2	
Observar o espaço dos saberes e das literaturas indígenas na coletânea.	1 Categorização as literaturas em: indígena, indigenista e indianista; 2 Observação e análise das leituras propostas, apontando as possibilidades de trabalho com as literaturas de autoria indígena no LD, confrontando estas discussões com uma teorização das literaturas indígenas, dos Letramentos de Reexistência e na perspectiva da Linguística Aplicada.
Objetivo Específico 3	
Criar inteligibilidade acerca da inserção da temática indígena no material analisado por meio das atividades propostas .	Observação crítica das atividades com a temática indígena na coletânea, ponderando as suas finalidades e possibilidades de trabalho. Nesta esteira, descrevendo se estas atividades são pretextos para o trabalho com questões gramático-estruturais e/ou de decodificação linguística, ou se potencializam discussões que dialogam com as especificidades da Educação Escolar Indígena, muito embora não seja um LD elaborado com vistas a atender a este público.

FONTE: o autor (2022).

Ante o exposto e considerando os pressupostos da LA, entendemos que mediante a complexidade da linguagem humana, devemos dialogar com diversos campos do saber, não na tentativa de encaminhar soluções ou resolver os problemas relacionados ao uso da linguagem, mas em um exercício de problematização ou de “criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Nessa esteira, compreendemos que o pesquisador deve ter um perfil crítico de profissional sensível às questões sociais, políticas e culturais do cenário local, em sua interação com os contextos sociais mais amplos. Dessa forma, a metodologia de pesquisa se baseia em princípios da pesquisa qualitativa. Assim, para realizar e nortear este estudo, algumas concepções teóricas se fizeram necessárias, bem como situar a dissertação no campo da Educação Escolar Indígena, como se verá a partir da próxima seção.

Dito isso, levando em conta a priorização de uma teoria escrita por pessoas indígenas, bem como de legislações específicas para eles, na seção de número dois discutiremos as concepções que nortearam a pesquisa: de linguagem e de educação (linguística). O exercício é protagonizar a episteme indígena acerca dessas concepções, relacionando-a com outras teorizações ocidentais que dialogam com os saberes ancestrais.

A seção três está dedicada ao tangente da Educação Escolar Indígena, suas normativas e especificidades. Assim, apresenta dados quantitativos dessas instituições a nível nacional, bem como um maior detalhamento das escolas do Paraná, estado onde esta pesquisa se insere. Discute, também, a importância dos materiais didáticos escritos por indígenas e a relevância que foi a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas (CAPEMA). Da mesma forma, abarca o papel do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o fomento à produção didática a nível nacional, bem como apresenta a coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), objeto central deste estudo.

Por sua vez, as duas seções subsequentes estão destinadas à teorização, análise e discussão das duas grandes vertentes da pesquisa. Enquanto a seção 4 aborda a questão da pluralidade identitária, linguística e sociocultural dos povos indígenas, a de número 5 se debruça em criar inteligibilidade acerca da inserção dos saberes e das literaturas indígenas no material analisado. A proposta é de uma escrita não linear, entrelaçando teoria, metodologia, análise e discussão dos dados,

priorizando sempre o olhar indígena para as questões abordadas.

Por fim, de caráter mais intimista e com vistas a relatar uma tentativa de aproximação respeitosa e como nos modificamos neste processo, intitulada *Caçando, catando piolhos e contando histórias*, a seção 6 elucida possibilidades de diálogo intercultural e epistêmico no âmbito acadêmico. Para isso, abordaremos, ainda que sinteticamente, algumas das ações desenvolvidas de forma colaborativa durante os anos de 2020 e 2021, entendendo que, desta maneira, traremos um provável retorno da pesquisa.

2 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO (LINGUÍSTICA)

*“Queremos compartilhar nossos conhecimentos, mas queremos também que fique bem claro que esses conhecimentos provêm dos povos nativos”.
(Daniel Iberê – Povo Guarani M'byá – Brasil).*

De acordo com diversas lideranças, teóricos e pesquisadores indígenas, é preciso rever alguns conceitos e métodos da ciência ocidental em pesquisas que envolvam povos indígenas. Rechaçando o termo investigação, que remete ao olhar do colonizador sobre povos escravizados e inferiorizados, Linda Tuhiwai Smith (2016) aponta ser urgente e necessário descolonizar metodologias sobre povos originários. Em suas palavras, a intelectual, que é pertencente do povo Maori, afirma parecer um descaso que os pesquisadores ocidentais *“puedan presumir saber todo lo que es posible saber sobre nosotros basando sus conocimientos en sus breves encuentros con algunos individuos de nuestras comunidades”* (SMITH/MAORI, 2016, p. 19).

A pesquisadora avalia, também, que muitos estudos sobre povos originários só afirmam coisas que os próprios indígenas já sabem e/ou de pouca utilidade para eles. Além disso, para ela, é incoerente o fato de pesquisadores do ocidente desejarem extrair os saberes produzidos pelos povos originários, sendo que *“al mismo tiempo rechacen a la gente que creó, desarrolló esas ideas, y que busquen negarles la posibilidad de continuar siendo creadores de su propia cultura y sus propias naciones”* (SMITH/MAORI, 2016, p. 19-20).

Essa fala de Smith/Maori (2016) nos remete, também, a uma denúncia constante proferida pelos povos indígenas brasileiros: a extração/usurpação de conhecimentos, recursos e técnicas ancestrais sem ao menos o reconhecimento de que esses saberes emergiram dos povos originários. Sobre isso, Daniel Iberê, do povo Guarani M'byá, nos assevera que os povos indígenas querem compartilhar seus conhecimentos, contudo, é preciso deixar bem claro que eles provêm dos povos nativos (IBERÊ/ GUARANIM'BYÁ, 2016).

Se alinhando à Smith/Maori (2016) e Iberê/GuaraniM'byá (2016), o professor e pesquisador Gersem José dos Santos Luciano (2021), do povo Baniwa, disserta sobre o estabelecimento de diálogos. Para o autor, alguns fatores podem contribuir para que pesquisas com povos originários possam favorecer o protagonismo indígena de forma a atender às suas demandas, dentre eles, afirmar, reconhecer e valorizar as epistemologias, saberes, modos de ser e viver dos povos indígenas, construindo pesquisas conjuntamente, colaborativamente.

Nessa esteira do estar junto, construir junto, já nos ensinava Paulo Freire (1983) que, em pesquisas envoltas em processos educativos, todos os participantes (pesquisador e colaboradores) são sujeitos cognoscentes, no sentido de que produzem e constroem saberes de maneira colaborativa e de forma não hierarquizada. Assim, mais que estar junto dos coparticipantes da pesquisa, é preciso construir diálogos intercientíficos e interepistêmicos *com eles*. Na perspectiva dessa construção interepistêmica, Smith/Maori (2016) nos recomenda que acadêmicos e pesquisadores não indígenas que desejarem compartilhar os saberes dos povos originários têm a responsabilidade de valer-se das teorizações de pensadores/intelectuais indígenas, necessariamente.

Dito isso, em um movimento de valorização da epistemologia indígena, em diálogo com outras teorizações, ponderamos que nossas escolhas teórico-metodológicas buscaram trazer um olhar problematizador para as discussões. Nesse caminhar, fomos encontrando eco em outras teorias que nos auxiliaram a pensar uma educação linguística crítica, como a contra-colonialidade e a decolonialidade, mas sem a pretensão de encaixar esse estudo em uma ou em outra perspectiva.

Para delimitar o que chamou de contra-colonialidade, Santos (2015, p. 47-48) parte do conceito de colonização, entendido por ele como todos os processos etnocêntricos “de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra”.

Nesse sentido, contra-colonizar vem a ser “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (SANTOS, 2015, p. 48). Além disso, para o autor, independente das particularidades vividas no processo de escravização, povos oriundos da África e originários das Américas, por sofrerem semelhantes mazelas em decorrência da invasão, serão considerados povos contra-coloniais.

As palavras de Santos (2015) ganham força, sobretudo, pelo fato do autor ser um quilombola que, assim como os seus, sempre negaram, resistiram e lutaram/lutam contra a colonização e, a partir dela, a escravização, os apagamentos, a invisibilidade e o extermínio linguístico-epistêmico-identitário. Assim, de acordo com a contra-colonialidade de Santos (2015), pessoas são escravizadas, mas o pertencimento e a identidade nunca adormecem nos corpos negros e indígenas. Dessa forma, o “negar”

a própria identidade é, por vezes, um ato político de resistência, muito embora a consciência ancestral nunca tenha deixado de existir.

Somando-se ao conceito de Santos (2015), podemos apontar o pensamento decolonial. Em linhas muito gerais, a decolonialidade é um movimento que tem como um dos objetivos fazer frente ao imperialismo eurocêntrico e as concepções dominantes da modernidade. Dessa maneira, se debruça em debater as feridas do colonialismo e denunciar a necessidade de superação das relações de poder, que classificam e hierarquizam corpos, saberes e culturas, conhecidas como colonialidade do ser (MIGNOLO, 2010), do poder e do saber (QUIJANO, 2005). Assim sendo, já não podemos dissertar sobre os grupos sociais historicamente “marginalizados”, mas pautar nossas discussões com eles e também para eles.

No que toca à colonialidade do ser, as relações de poder classificam e hierarquizam corpos, pessoas e grupos sociais, baseadas em questões relacionadas ao gênero, à sexualidade, à subjetividade e aos conhecimentos (MIGNOLO, 2010). Já a colonialidade do saber se constitui como uma específica “racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” (QUIJANO, 2005, p. 126). Ou seja, os saberes produzidos por grupos dominantes são comumente legitimados ao passo que aqueles dos grupos colonizados/subalternos se constituem apenas como “outros saberes”, ocupando um lugar de desprestígio incluso na academia (MENEZES DE SOUZA *et al.*, 2021)

Nesse sentido, Rezende e Rodrigues/Tapuia (2020, p. 1212, grifos das autoras) analisam:

[t]endo a América Latina como lóci pluriversos de enunciação, os indígenas são abordados como sujeitos subalternizados pela modernidade colonial, mas não como inferiores; assim, são abordados em uma perspectiva de estudo e não como um objeto ou uma categoria de análise. São sujeitos, professores, intelectuais, que constroem e compartilham seus conhecimentos.

Assim, entendemos que uma das possibilidades de combate à colonialidade do saber é pautando nossas pesquisas em epistemologias e teorizações produzidas por grupos historicamente marginalizados e invisibilizados.

Feita essa ambientação teórica, nos cabe pensar os conceitos de linguagem, educação (linguística) na visão de intelectuais pertencentes a grupos subalternizados,

principalmente, e, a partir de então, problematizar o ensino de línguas desde essa perspectiva.

Na visão de Iberê/GuaraniM'byá (2021)¹⁷, a linguagem é amorosidade e é ela quem nos constitui e carrega sentimentos, saberes e vivências. Nesse sentido, a linguagem não pode estar dissociada do corpo, que por sua vez não deve estar desvinculado das emoções, dos sentimentos, dos conhecimentos e das relações sociais. Assim, nos constituímos, também, em uma relação com o outro, por meio da escuta.

Já para Luciano/Baniwa (2017), a linguagem é uma das capacidades criadoras da humanidade que mais impactam e impressionam. Por meio dela, os humanos se identificam entre si e se diferenciam dos demais seres, não que esta diferenciação seja uma hierarquização, uma vez que “em termos de capacidade de comunicação ou linguagem, todos os seres são iguais” (LUCIANO/BANIWA, 2017, p. 296). Por intermédio da linguagem, nos situamos na sociedade, na natureza e no mundo, assim, língua, sociedade e natureza estão em uma relação intrínseca. Dessa forma, para o autor, língua é, por natureza:

um fenômeno de comunicação sóciocósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e seres não humanos da natureza. Nesse sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação desse povo com a natureza e com o cosmo, resultando em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo (LUCIANO/BANIWA, 2017, p. 299).

No caminhar do pensamento de Luciano/Baniwa (2017), somos constituídos socialmente pelas práticas de linguagem. Isso implica dizer que nos constituímos, também, em um mundo de valoração e de relações de poder. Nessa mesma linha de pensamento, Jovana Vangelista Mongelo, do povo Guarani M'byá, pondera:

Tenho observado como a linguagem é quem delimita o conhecimento sobre o mundo. Os conceitos e até as noções das coisas mais simples do dia a dia se tornam a base sobre a qual todos os discursos: históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais são construídos. O problema é que essas formações, seja de que ordem for, têm criado certa subordinação a elas via linguagem (MONGELO/GUARANIM'BYÁ, 2013, p. 24).

¹⁷ Muito embora a referência completa deste documento e que aparecerá na lista de referências seja Menezes de Souza *et al.* (2021), no decorrer desta escrita optamos por utilizar Iberê/GuaraniM'byá (2021), haja visto se tratar de uma entrevista com dois convidados e a voz que evocamos, neste momento, é a voz direta de Daniel Iberê Guarani M'byá.

Tanto na visão de Luciano/Baniwa (2017) quanto na de Mongelo/GuaraniM'byá (2013) observamos o conceito de língua enquanto prática social, que abarca visões de mundo e produz saberes. Dessa maneira, na visão de Rezende e Rodrigues/Tapuia (2020, p. 1207), as línguas são concebidas como epistemologias, isto é, “como conhecimentos específicos e como saberes mais amplos, tais como cosmologia, cosmovisão, ciências, artes, etc.”.

Em consonância, os estudos bakhtinianos elucidam que a língua é plurivalente, ou seja, um lugar de manifestação ideológica. Para Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36), todo signo é ideológico e, com isso, toda “palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Dito de outra maneira, toda ação discursiva comporta as avaliações e valores sociais do enunciador da situação. Assim, ideologia, em síntese, seria o conjunto de valores e ideias de determinados grupos e sujeitos sociais historicamente constituídos e que se manifestam pela linguagem.

Pelo fato da linguagem ser algo intrínseco à sociedade, precisamos falar de educação e do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Sobre educação, recorremos a uma entre as múltiplas conceituações. Na visão dos Avá-Guarani,

A partir do pressuposto idealizado de um sujeito ativo e participativo na sociedade a qual pertence, a educação insere-se no contexto como uma prática social, uma atividade específica dos seres humanos situando-os na escola. Ela pode não transformar o mundo, mas transformar suas relações com o homem e com sua cultura dentro de uma sociedade indígena. Entende-se que a educação neste sentido, não se restringe apenas ao campo escolar (sala de aula), mas acontece simultaneamente como sujeito histórico. Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar (AVÁ-GUARANI *apud* PARANÁ, 2015, p. 35).

Assim, a educação pode ser entendida como um processo que não se encerra na escola, mas “um processo que vai se construindo no dia a dia e os profissionais devem estar preparados, com materiais específicos para que possam ofertar uma escola ligada à ideia de infância, cultura e aprendizado” (AVÁ-GUARANI *apud* PARANÁ, 2015, p. 37). Dessa maneira, o que se ensina e o que se aprende precisa estar alinhado com os anseios de cada contexto educativo.

Sobre aprendizagem, cabe recorrermos às Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994). Segundo essa normativa, o processo de aprendizagem não pode ocorrer de maneira isolada, visto que se constrói

concomitantemente com o desenvolvimento da pessoa humana. Assim, não existe aprendizagem sem o ensino, que por sua vez ocorre na escola. Desse modo,

A aprendizagem, portanto, funda-se num processo contínuo e global, que evolui em função das situações e das ações exercidas pelos sujeitos no seu contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, esse processo de conhecimento significa dotar de sentido, e dotar de sentido implica relacionar uma nova situação com aquilo que já se sabe; compreender e aprender, por sua vez, implicam transformar os conhecimentos adquiridos e requerem, como primeira condição, a capacidade de dotar de sentido as atividades exercidas (BRASIL, 1994, p. 12).

Pensando, portanto, nessa globalidade do processo de ensino-aprendizagem e, pelo fato de estarmos o tempo todo aprendendo em nossas relações sociais estabelecidas pelo uso da linguagem, em acordo com Santos (2015) e Quijano (2005), entendemos que precisamos contra e decolonizar, também, o currículo escolar.

Iberê/GuaraniM'byá (2021) nos lembra que o saber ancestral não é necessariamente produzido na escola, mas em todos os momentos de troca e de escuta estabelecidos com os parentes, desde os anciãos até os mais novos. O autor sugere uma concepção de escola como um ponto de partilha e que a vivência deve ocorrer dentro e fora dos muros da instituição. Para isso, nos faz um convite:

Um convite, então, é para as professoras e os professores pegarem os estudantes e dar uma volta, não apenas chamar alguém para ir à escola, como esse local formal do conhecimento, mas levar para conhecer aqueles que estão próximos das escolas, mostrar o que há, o que pulsa vivo de cultura ali perto mesmo. Provavelmente alguns vão encontrar sabe quem? Os seus pais, as suas mães, os seus avós, aqueles que detém um saber que não entra na escola e vão aprender que os seus pais, as suas mães, os seus avós, os seus tios, enfim, são também pessoas que devem ser levadas em consideração tanto quanto Piaget, Derrida, Foucault, todos esses, porque eles, mais que ninguém, conhecem aquela realidade e podem pensar também coletivamente àquela mesma realidade. Então, nós podemos aprender sobre preconceito de muitas formas; nós podemos aprender sobre desigualdade de muitas formas (IBERÊ/GUARANIM'BYÁ, 2021, p. 20).

Assim, se o currículo é e deve ser constituído a partir das demandas e realidades locais, os saberes produzidos pela comunidade também podem e devem permear o espaço escolar. Dessa forma, devemos pensar o contexto social como parte do fazer e do ensinar e, com isso, “talvez possamos tornar a educação algo muito mais afetivo e menos impositivo” (IBERÊ/GUARANIM'BYÁ, 2021, p. 20).

Se alinhando ao convite proposto por Iberê/GuaraniM'byá (2021), em sua tese, Souza (2009) questiona as práticas sociais legitimadas, buscando formas de reexistir

ante uma sociedade racista e que nega, invisibiliza e exclui diversos grupos e sujeitos sociais. Em suas palavras, captando a complexidade social e histórica que envolvem as práticas cotidianas no uso da linguagem, estaremos contribuindo para a “desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal” (SOUZA, 2009, p. 32).

Para Souza (2009), aprendemos em todas as esferas sociais e não somente através dos saberes imersos na educação formal. Por isso, a autora analisa que os saberes da periferia podem e devem adentrar os espaços escolares e dentro das suas especificidades. A esse movimento a estudiosa deu o nome de *Letramentos de Reexistência*. Para chegar a este conceito, Souza (2009) parte do movimento do *Hip Hop*, entendendo que essa prática também se constitui como um objeto cultural e literário dos grupos denominados periféricos. No que toca às literaturas periféricas, podemos citar àquelas que estão afastadas das escolas e sufocadas pelo cânone: a literatura de cordel; repente; literaturas indígenas; queer, dentre outras.

Ampliando as discussões iniciadas por Souza (2009), Amorim e Silva (2019) apontam a necessidade de uma prática de (re)existência, o que demanda a inserção destas manifestações literárias em sala de aula. Para que estas literaturas periféricas possam adentrar nas escolas de maneira a serem contempladas em suas particularidades, os autores apontam seis caminhos para o seu trabalho em sala de aula, sendo eles: o primeiro é não situá-las no lugar do exótico e não trabalhá-las apenas em momentos específicos, como o “dia do índio” ou da consciência negra, por exemplo; posteriormente, favorecer que haja espaço para que sejam trabalhadas tanto obras canônicas quanto aquelas que foram e são silenciadas; uma outra indicação é selecionar obras de autoria periférica mais além daquelas que o mercado já abraçou para si. Para os autores, é fundamental que nomes como Conceição Evaristo e Daniel Munduruku estejam circulando nos espaços escolares, mas sugerem que outros além dos já editorados também possam ser apresentados aos alunos; continuando, selecionar obras com temáticas que apontam tanto o assujeitamento dos sujeitos sociais marginalizados, quanto aquelas que protagonizam seus costumes e modos de ser; a quinta sugestão é valermo-nos de textos que só conseguem circular nos ambientes digitais, uma vez que a tecnologia está aí em prol da difusão de diversas autorias e, por fim, sugerem os autores que precisamos favorecer que além da leitura, sejam escritos textos que valorizem as vozes discentes

e que os alunos possam agenciar suas próprias identidades por meio da escrita literária.

A partir do que estamos ilustrando, evocamos o seguinte questionamento: como trazer tantos conceitos e discussões para o ensino de línguas? Por muito tempo o ensino-aprendizagem de línguas se debruçou em atender diferentes demandas e se concretizou em diferentes abordagens e métodos. Em alguns deles, como a gramática-tradução, os aspectos gramaticais eram o foco e, dessa maneira, os artefatos culturais inerentes ao uso da linguagem foram/são apartados desse processo. Mais recentemente, aponta Kumaravadivelu (2003) a não centralidade do ensino-aprendizagem em um único eixo, mas um conjunto de ferramentas que visam maximizar as oportunidades de aprendizagem; facilitar a interação negociada; promover a autonomia do aluno; assegurar a relevância social da linguagem, dentre outros aspectos. Isso implica, também, na indissociabilidade entre língua e literatura.

Para Bombini (2009), o objeto literário é a linguagem concretizada de forma potencializada, uma vez que se manifesta em diferentes gêneros e estilos linguísticos. Ademais, a literatura é uma exímia representante da cultura de um povo, pois abarca não somente a ideologia da sua autoria, mas o conjunto de valores sociais imbricados na fala desses autores e autoras. Bombini (2009) aponta ainda que valer-se de textos literários como instrumentos de ensino da gramática normativa, em função dos gêneros textuais, da biografia e das escolas literárias é reduzir as possibilidades de trabalho com a língua, e a negar que sejam criados espaços de discussão, respeito e de humanização.

Ao pesquisar o papel da literatura nas aulas de línguas estrangeiras, Santoro (2007, p. 5) observou um desenvolvimento linguístico dos discentes que se manifestou “por meio do aumento de todos os valores e também um aprimoramento da capacidade de análise que os levou a ser leitores e produtores de textos cada vez mais competentes”. Em sua percepção, aponta dois argumentos indispensáveis para a não separabilidade entre língua e literatura, sendo eles:

- 1) a língua da literatura é língua em funcionamento, é discurso, que desenvolve e atualiza todas as possibilidades da linguagem, mostrando as maneiras como ela pode significar e até antecipando o ainda não dito; 2) a literatura não pode ser nem estudada, nem apresentada no ensino, se não for considerada como linguagem e se não for analisada como construção de sentido(s), a partir dos mecanismos linguísticos que a constituem (SANTORO, 2007, p. 24).

Para a autora, acreditar nessas duas afirmações implica a não dicotomização língua/literatura em todos os níveis de ensino. Assim sendo, sugere o trabalho com o objeto literário “como ponto de partida para analisar as estruturas organizadoras da língua e os mecanismos a partir dos quais se constrói sentido” (SANTORO, 2007, p. 282). Em nossa visão, esse ponto inicial favorecido pela literatura deva ser trabalhado de forma integrada e não meramente como pretexto para que se ensine, apenas, elementos estruturais e estilísticos da língua, por exemplo. Vale lembrar uma vez mais que quando falamos em literatura não estamos pensando somente no texto escrito, mas em diferentes manifestações artístico culturais pautadas pela oralidade e nas performances das narrativas orais.

Ante o exposto nesta seção, informamos que o olhar para o livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) para atender aos objetivos propostos no quadro 1 foi pautado pelos conceitos apresentados, pensando, principalmente, na globalidade do ensino-aprendizagem, na indissociabilidade entre língua, literatura e os artefatos culturais e no favorecimento do *Letramento de Reexistência* por meio das literaturas indígenas.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*“Así como el sol alumbra igualito a todos, hombres o mujeres; así la educación debe alumbra a todos, sean ricos o pobres, amos o peones”
(Mamá Dolores Cacuango Quilo – Povo Kichwa Kayampi – Equador).*

Escrever um capítulo que aborda a questão do processo de escolarização dos povos indígenas é, antes de tudo, uma tarefa que envolve dois eixos: as razões históricas da escolarização aos povos originários e uma concepção de educação como um direito universal. Poderíamos iniciar falando dos apagamentos, da catequização, das mudanças socioculturais impostas e o quão violento foi/é esse processo (SANTOS, 2017). Por outro lado, devemos pensar a educação aos indígenas como um direito, conforme nos aponta Luciano/Baniwa (2019). Dessa maneira e de acordo com as recomendações que emergiram com a promulgação da CF em 1988, é cabido a cada povo eleger seus próprios modelos educacionais e zelar para que eles sejam assegurados.

Cientes dessas informações, não seria assertivo de nossa parte impor conceitos e/ou apontar vantagens e desvantagens da educação escolar, mas respeitar o direito universal da educação que toda pessoa detém. Além disso, precisamos lembrar que não estamos, neste momento, descrevendo uma realidade específica, um colégio indígena específico – muito embora essa tenha sido a ideia inicial –, mas um LD, que pode ser o mesmo adotado por diversas instituições indígenas e não indígenas brasileiras. Assim sendo, optamos por descrever a Educação Escolar Indígena desde as legislações e normativas nacionais que regem estas escolas. Além disso, nessa parte inicial, optamos por não tensionar essas normativas, mas perfazer um panorama geral delas. Entendemos, dessa maneira, que por serem frutos das constantes reivindicações e mobilizações do movimento indígena, essas leis abarcam, ainda que minimamente, os anseios educativos dos diversos povos e, portanto, devem ser respeitadas, o que não nos impediria, também, de problematizá-las.

A partir da CF, uma série de normativas com vistas à Educação Escolar Indígena passaram a vigorar. Dentre elas, destacamos algumas que dão conta de elucidar as especificidades desse modelo educativo: a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988); as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012). Antes, porém, evocamos alguns dados do Censo da Educação Básica 2020, no que diz respeito à Educação Escolar Indígena.

TABELA 1 - DADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A NÍVEL NACIONAL

Descrição	Quantitativo
Total de escolas indígenas	3.359
Total de matrículas	273.928
Ensino apenas em língua indígena	137 escolas
Ensino apenas em língua portuguesa	879 escolas
Ensino em língua indígena e portuguesa	2.343 escolas

FONTE: Censo da Educação Básica 2020.

Se observarmos a tabela 1, percebemos um considerável número de matrículas nas instituições escolares indígenas. Esse quantitativo, como dito, só é uma realidade graças às mobilizações e articulações dos povos originários que reivindicam o direito à uma educação específica e diferenciada. Ademais, muito embora em apenas 137 das escolas o ensino seja exclusivamente em língua indígena, avaliamos como um dado expressivo, sobretudo por considerar o lastimável extermínio linguístico decorrente da colonização. Além de reforçar a necessidade de preservação dos costumes, modos de ser e de se comunicar, esse número evidencia a autossuficiência linguística, didática, epistemológica e de gestão desses colégios.

Voltando às legislações, por meio da CF (BRASIL, 1988) fica assegurado, dentre outros, o direito dos indígenas a permanecerem como são, a preservarem as suas culturas e a falarem suas próprias línguas, inclusive no seu processo de ensino-aprendizagem. Conforme a normativa:

Artigo 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a **utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O direito assegurado de falarem a própria língua e de utilizá-la no processo de escolarização abriu precedentes para a implantação de escolas diferenciadas. Datadas de 1994, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena apontam que é dever do Estado manter as instituições escolares específicas dos povos indígenas. De acordo com as Diretrizes (BRASIL, 1994, p. 10), a educação de indígenas deve ser de cunho “intercultural e bilíngue, específica e diferenciada”.

Específica pelo fato da existência de múltiplos povos, com suas maneiras de ser, falar e visões de mundo distintas. Diferenciada pois, embora idiossincrática, compartilha de elementos similares que a diferencia da sociedade não-indígena. Além disso, não é – ou não deveria ser – uma réplica de escolas não indígenas apenas com alunos indígenas. Ademais, são instituições detentoras de saberes plurais, que são transmitidos, sobretudo, por meio da oralidade e da ancestralidade de cada povo.

Essas escolas são também bilíngues. Desde a CF fica assegurado o direito linguístico e, portanto, a língua portuguesa pode ou não ser utilizada, de acordo com cada realidade. Por serem específicas, diferenciadas e bilíngues, apontam as Diretrizes que toda mudança desse formato só poderá surgir “do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo” (BRASIL, 1994, p. 11).

Pautado em outras legislações, como a CF e a legislação de 1994, o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Dentre as recomendações, elencamos os objetivos, princípios, organização e currículo propostos para a Educação Escolar Indígena. Entre os seus objetivos, destacamos que o processo de escolarização de indígenas visa:

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (BRASIL, 2012, p. 2).

Além desses objetivos, a escolarização deve guiar-se por alguns princípios, tais como constituir-se em um espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a “manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2012, p. 2). Do mesmo modo, estar direcionada para “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 2012, p. 2).

Acerca de sua organização, aponta o Parecer (BRASIL, 2012, p. 4):

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Observamos nessas diretrizes para a organização das escolas indígenas a necessidade de materiais didáticos diferenciados, elaborados por e para indígenas. Por ser o foco da pesquisa, na seção 3.2 problematizamos essa recomendação.

Por sua vez, no que concerne a elaboração do currículo, além de calendário escolar de acordo com cada realidade, temos as seguintes instruções:

Artigo 15: O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012, p. 8).

Ainda que de forma muito sintética, intencionamos com este panorama dos currículos, organização, objetivos e princípios da Educação Escolar Indígena, demonstrar que a educação aos povos indígenas é um direito. Além disso, frisamos que esse direito precisa ser assegurado e pautado nas suas particularidades. Assim, mais que tensionar, é preciso valorizar e salvaguardar o atendimento dessas normativas. Como dito, essas legislações são frutos de constantes mobilizações do movimento indígena, que entende que se negar ao debate poderia “gerar retrocessos

e danos à já frágil política nacional de educação escolar indígena” (LUCIANO/BANIWA, 2019, p. 282). No decorrer das próximas seções, essas e outras legislações serão evocadas para guiar as discussões realizadas.

3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ

No Paraná, estado onde a pesquisa se desenvolve, 39 é o número de escolas indígenas atendidas pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte. São instituições que ofertam tanto a Educação Infantil quanto os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Algumas ainda ofertam a modalidade Educação para Jovens e Adultos e o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). O total de matrículas soma 4.938, conforme levantamento do censo escolar das escolas indígenas do estado realizado no ano de 2019¹⁸. A relação entre o número de escolas e os povos atendidos está assim distribuída (tabela 2):

TABELA 2 - RELAÇÃO ENTRE Nº DE ESCOLAS E POVOS ATENDIDOS PELA SEED/PR

Número de escolas	Etnia(s) Atendida(s)
18	Guarani
19	Kaingang
1	Guarani/Kaingang/Xetá
1	Guarani/Kaingang

FONTE: Rede Escola – SEED/PR (dados de 2018).

Por sua vez, a respeito da quantidade de funcionários dessas instituições, temos (tabela 3):

TABELA 3 - RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO SEED/PR

Número de colaboradores	Descrição
252	Professores indígenas
452	Professores não indígenas
76	Pedagogos
136	Agentes educacionais I
75	Agentes educacionais II

FONTE: Rede Escola – SEED/PR (dados de 2018).

¹⁸ Fonte: SEED/DPGE/DGDE/CIE- Disseminação de Dados Educacionais.

Analisando ambas tabelas, é possível observar que os três grandes povos presentes no estado, Guarani, Kaingang e Xetá, contam com pelo menos uma instituição escolar em seus territórios. Além disso, percebemos que o número de profissionais indígenas que atuam nesses espaços, ainda que não seja a sua totalidade, é algo a ser valorizado e problematizado ao mesmo tempo.

Embora seja altamente recomendado que profissionais indígenas estejam a frente de sua educação (BRASIL, 1994), por uma série de questões históricas-político-sociais, algumas funções ainda não são ocupadas por indígenas em suas próprias instituições de ensino, como cargos que demandam ensino superior, caso de pedagogos, por exemplo. Esses entraves emergem, principalmente, se considerarmos o acesso à educação no país, sobretudo à graduação, em que apenas 0,68% dos alunos matriculados é de acadêmicos indígenas¹⁹. Para mudar esse cenário, cabe destacar a relevância do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, certame que desde a sua criação em 2001 tem contribuído para o favorecimento do ingresso e, sobretudo, da permanência e conclusão de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação das principais universidades públicas do estado, conforme indicações de recente estudo que realizamos (BACK, 2020a).

Em pesquisa elaborada sobre os desafios e perspectivas da educação superior brasileira, Luciano/Baniwa e Amaral (2021, p. 15) apontam que os indígenas compreendem que a educação escolar e universitária “pode ser um instrumento de fortalecimento de suas culturas e identidades e ainda um canal de acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno”. Diante disso, os autores ilustram que de 2010 a 2018 o número de matrículas de estudantes indígenas no ensino superior no cenário nacional passou de 7.254 para 57.706, o que corresponde a um aumento de 795%. Luciano/Baniwa e Amaral (2021) apontam, também, que o estado do Paraná é pioneiro em ações afirmativas e legislações que asseguram o direito dos indígenas a frequentarem a universidade. Além do mais, ponderam que o estado paranaense é o que possui maior valor de bolsa auxílio aos acadêmicos que ingressam pelo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná: R\$ 900,00, acrescido de 50% aos que possuem filhos ou dependentes.

Evocamos essas informações de Luciano/Baniwa e Amaral (2021) para ilustrar

¹⁹ Fonte: Inep/ Macrodados do Ensino Superior 2018.

que a justificativa da falta de profissionais indígenas graduados para atuarem em suas próprias instituições de ensino já foi um argumento consistente, mas que felizmente esta realidade está mudando. Claro que o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior ainda é problemático, mas, gradativamente e com o avanço das tecnologias, o número de indígenas com ensino superior e pós-graduados no Paraná e no Brasil vem aumentando.

Desde nossa percepção, além dos pontos levantados por Luciano/Baniwa e Amaral (2021) podemos pensar algumas razões pelas quais profissionais indígenas não atuam e/ou não queiram atuar em suas escolas, dentre elas: políticas racistas/excludentes; hierarquização de culturas e saberes; uma política que prioriza o acesso e desconsidera as reais condições de permanência e de conclusão do estudante indígena no ensino superior; não oferta de certos cursos e de uma licenciatura intercultural, sobretudo na área da linguagem, além de desinteresse para com a carreira docente.

Ao dissertar sobre a Educação Escolar Indígena, Melià (1999, p. 14) analisa que alguns estudantes indígenas “às vezes foram educados num ambiente de preconceitos e até de hostilidade contra os próprios costumes tradicionais”. Ademais, em seus estudos, o pesquisador observa que em diversas situações “a própria comunidade indígena nomeia como professores a seus filhos menos identificados com o modo de ser tradicional, mas que parecem estar integrados no sistema nacional” (MELIÀ, 1999, p. 15). Nessa perspectiva, são profissionais que por diversas razões podem (re)produzir uma política educacional que hierarquiza, inferioriza e classifica saberes, que podem enxergar a cultura e os saberes do outro – o não indígena – como a/os melhor/es. Assim, embora qualificados, são profissionais que podem não querer atuar em suas próprias comunidades por essas ou outras razões. Com isso, observamos o desmonte das políticas públicas para com a Educação Escolar Indígena e o não fomento à materiais didáticos específicos, bilíngues e diferenciados.

Já para a professora Letícia Fraga (2017), existe o ideal e o real quando se trata dos professores atuantes na Educação Escolar Indígena. O ideal seria o disposto em normativas como o RCNEI, com profissionais indígenas à frente da gestão, docência e demais cargos educacionais dessas instituições escolares. Por outro lado, para a autora, “essas mesmas políticas, que definem a escola indígena ideal protagonizada por indígenas, reconhecem que, por uma série de razões, esse protagonismo ainda está longe de ser dar efetivamente” (FRAGA, 2017, p. 506). Isso

significa que embora haja legislações específicas, a realidade de muitas escolas brasileiras – indígenas e não indígenas – é muito distante/diferente do ideal, e a tabela 3 só vem a ilustrar que nenhuma lei é autossuficiente.

Ante o exposto, há que se considerar que a atuação de profissionais indígenas em seus próprios ambientes escolares é urgente, significativa e necessária. Essa presença garante tanto a autonomia da gestão escolar quanto a manutenção dos modelos educacionais que cada grupo quer para si. Os docentes do próprio grupo étnico, ademais de conhecerem a realidade e as particularidades da cosmovisão, crenças e atitudes dentro dos territórios, podem compartilhar seus saberes também por meio da língua nativa, a qual, por vezes, não é de conhecimento dos profissionais não indígenas que atuam nesses contextos educacionais.

Por outro lado, independentemente do considerado ideal pelas normativas como o RCNEI, é preciso que os docentes que atuam nessas instituições, sejam eles indígenas ou não, “tenham formação inicial adequada para exercer seus papéis, garantindo uma ‘educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas’” (FRAGA, 2017, p. 505). Nesse sentido, temos defendido que a consolidação da formação docente “precisa se pautar em um olhar para a educação para o ser mais, no sentido de possibilitar o reconhecimento de si, as necessidades locais e as transformações necessárias” (BEATO-CANATO; BACK, no prelo).

Sobre o ensino ser na língua originária, atendendo a legislação nacional, a Secretaria do Estado de Educação e Esporte reconhece e analisa que:

Por ser um dos elementos mais importantes de cultura, todas as escolas estaduais indígenas ofertam a(s) língua(s) falada(s) na comunidade. Quem ministra as aulas das disciplinas de línguas Kaingang, Guaraní e Xetá são professores indígenas, contratados pela Seed, com domínio na forma oral e escrita das referidas línguas (PARANÁ, 2019, p. 9).

Ou seja, embora com entraves que possam inviabilizar a atuação de profissionais indígenas em suas próprias escolas, no que toca ao ensino da língua materna, o processo de contratação é mais maleável. Ainda assim, exige-se que estes professores indígenas dominem a forma escrita da língua, sendo que muitos desses povos são de tradição ágrafas. A priorização desses profissionais da língua é necessária, o que deveria ser expandido às demais disciplinas do currículo.

Em relação aos currículos específicos e diferenciados, a figura 1, logo abaixo, ilustra um modelo de currículo do Ensino Médio baseado nas especificidades da

Educação Escolar Indígena de uma das instituições listadas na tabela 2. Se observarmos atentamente esta figura, percebemos que muito embora a BNCC não seja obrigatória às escolas indígenas, praticamente todo o currículo desta instituição está baseado na Base. Podemos pensar, nesse sentido, em uma possível imposição governamental para que o disposto na BNCC seja aplicado em sua totalidade nesta realidade retratada. Além disso, podemos inferir que a visão de educação adotada se aproxima muito de uma escola urbana, com disciplinas definidas e isoladas, o que avaliamos como uma prática que pode descaracterizar a questão específica e diferenciada da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994).

FIGURA 1 - ILUSTRAÇÃO DE CURRÍCULO DE ESCOLA INDÍGENA DO POVO GUARANI

Curso: Ensino Médio - Turno: Manhã - Ano de Implantação: 2021- Simultânea				
Disciplina ↕	Composição Curricular ↕			
		1o. ↕	2o. ↕	3o. ↕
Arte	Base Nacional Comum	1	1	1
Biologia	Base Nacional Comum	2	2	2
Educacao Fisica	Base Nacional Comum	2	2	2
Filosofia	Base Nacional Comum	1	1	1
Fisica	Base Nacional Comum	2	2	2
Geografia	Base Nacional Comum	2	2	2
Historia	Base Nacional Comum	2	2	2
Lingua Portuguesa	Base Nacional Comum	2	2	3
Matematica	Base Nacional Comum	4	4	2
Quimica	Base Nacional Comum	2	2	2
Sociologia	Base Nacional Comum	1	1	1
Lingua Guarani	Base Nacional Comum	2	2	3
L E M-espanhol	Parte Diversificada	2	2	2
L E M-ingles	Parte Diversificada	4	4	4
Carga Horária Total		29	29	29

FONTE: Sistema Educativo Educacional (SAE). Acesso em: 16 nov. 2021.

A partir desta figura, é possível observar, também, a presença da língua guarani na grade dos três anos do Ensino Médio. Embora sejam apenas 2 (duas) horas-aula semanais, a manutenção da referida língua no currículo, além de atender a legislação que versa sobre essa obrigatoriedade (BRASIL, 1994), é crucial para que se valorize a cultura, a memória e o combate ao extermínio linguístico-cultural. Cabe pontuar que 3 (três) horas-aulas é o quantitativo da língua guarani nos anos finais do Ensino Fundamental²⁰.

Ademais das línguas maternas que são altamente necessárias para a

²⁰ Fonte: Sistema Educativo Educacional (SAE/SEED/PR). Acesso em: 18 nov. 2021.

manutenção linguístico-histórico-cultural, algumas instituições ofertam também o ensino de línguas estrangeiras modernas. Sobre a presença de línguas outras no espaço escolar indígena, dispõe o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI):

A aprendizagem de línguas estrangeiras [...] quando desejada ou vista como necessária, é um direito das populações indígenas [...] Há alguns povos indígenas que, por habitarem regiões de fronteiras, expressam o desejo de aprender espanhol [...] para que possam interagir com falantes dessas línguas. E há comunidades indígenas que reivindicam a inclusão de uma língua estrangeira em suas escolas [...] Essas reivindicações são legítimas e devem ser consideradas no planejamento curricular (BRASIL, 1998, p. 124).

Assim, sendo um direito, algumas escolas indígenas do Paraná ofertam línguas outras em sua grade curricular. O número de instituições escolares paranaenses que contemplam alguma LEM está assim distribuído (tabela 4):

TABELA 4 - QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES E LEM OFERTADA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Ofertam Inglês e ELE	Somente inglês	Não ofertam LEM
17	10	12

FONTE: SAE/SEED/PR (2021).

Complementando a tabela 4, temos as seguintes informações: nas escolas que ofertam ambas línguas, enquanto o inglês faz parte do Ensino Fundamental II, o espanhol é contemplado no Ensino Médio; àquelas instituições que ofertam somente a língua inglesa o fazem no Ensino Fundamental II e, as que não ofertam alguma língua estrangeira não o fazem pois são instituições de ensino exclusivamente da modalidade Educação Infantil, entendendo que o primordial nesta etapa é reforçar e manter a própria língua indígena²¹.

Assim, havendo a oferta de alguma LEM, se faz necessária a utilização de materiais didáticos e paradidáticos para o atendimento dessa demanda, conforme discutiremos a seguir.

3.2 CAPEMA

²¹ Os dados aqui apresentados são referentes a grade 2019/2020. Embora haja autonomia dessas instituições, algumas delas estão discutindo e/ou reformulando o currículo a cargo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Antes de adentrarmos no material didático de língua espanhola, julgamos ser necessário trazer um panorama geral da produção dos recursos voltados à Educação Escolar Indígena. Em acordo com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994, p. 20), constituem-se como materiais didático-pedagógicos as “publicações (literatura, etnoconhecimentos, gramática, dicionários, etc), publicações de processos de pesquisa, audiovisuais (vídeos, fitas cassete, etc), mapas, atlas e outros”. A elaboração desses materiais devem contemplar dois níveis distintos, sendo um voltado à alfabetização, em que professores indígenas devem ser/estar capacitados para a execução dessa demanda, e outro que versa sobre a crucial necessidade de profissionais indígenas acompanharem todo o processo de elaboração desses recursos. A supervisão indígena garante, dessa forma, que as necessidades educativas específicas de cada povo sejam respeitadas e os seus saberes sistematizados de forma colaborativa.

Recomenda as Diretrizes que pesquisadores de pedagogia, linguística e demais áreas do conhecimento formal devem contribuir na sistematização do saber indígena. Assim sendo, cabe à academia auxiliar nesse processo, tudo isso para que haja “fundamentação científica como forma de respaldar os conhecimentos tradicionais indígenas o que, por sua vez, poderá ser de grande utilidade para o conjunto do programa educacional brasileiro” (BRASIL, 1994, p. 21).

Porém, historicamente, esses materiais foram produzidos por diversas razões, nem sempre com finalidade e com vistas à uma educação específica e diferenciada. Em sua pesquisa de mestrado, Santos (2017) realizou um recorte histórico no intuito de compilar os recursos didáticos utilizados na educação de indígenas em territórios, na tentativa de refletir sobre as funções didáticas desses livros. Em suas buscas, a autora conseguiu catalogar 506 obras produzidas por e para indígenas durante os anos de 1944 e 2015. Em suas análises, foi possível observar que essas produções foram realizadas por diferentes órgãos: entidades religiosas e missionárias; livros produzidos por institutos de linguística internacionais, bem como por organizações não governamentais. Observa ainda que a produção de livros didáticos subsidiados por associações ligadas ao Governo e com auxílio de indígenas só passaram a ser produzidos em maior escala a partir da Constituição Federal de 1988 e da Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas.

Porém, nem sempre esses recursos tiveram a finalidade de atender a demanda e as necessidades dos povos indígenas. Em suas percepções, Santos (2017)

observou que algumas cartilhas visavam, implicitamente, a catequização dos alunos; que o uso da língua materna era apenas uma ferramenta para que o estudante passasse a dominar a língua portuguesa e que em muitos livros as imagens e textos evocam a cultura não-indígena e uma visão eurocêntrica sobre as identidades étnicas. Cabe frisar que a maioria das obras produzidas até meados da década de 1980 eram elaboradas sem a supervisão de qualquer profissional indígena.

Gradativamente, conforme a promulgação de algumas legislações nacionais de proteção aos direitos indígenas, como a CF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa realidade foi sendo alterada. Criada em 2005 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a CAPEMA, por meio de seus editais de fomento, incentivava a produção de materiais diferenciados e em múltiplas línguas. Esses editais solicitavam, entre outros critérios, que os livros fossem de autoria indígena; valorizassem a oralidade e a tradição epistêmica/cultural de cada povo e escritos em língua indígena ou que fossem obras bi ou multilíngues.

De acordo com relatório apresentado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008b), entre os anos de 2003 e 2008, através dos editais da CAPEMA foram produzidos 109 livros didáticos. Essas produções contemplam mais de 80 povos e línguas distintas, valorizando, dessa maneira, as suas culturas e saberes. Embora seja um número relativamente significativo, há que se considerar o “expressivo déficit de materiais didáticos para todas as etapas da educação básica intercultural indígena, principalmente para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2008b, não paginado). E esse déficit tem mais a ver com a falta de investimento que com qualquer outra razão.

Cabe destacar que a CAPEMA teve apenas dois editais, sendo descontinuada em 2008. Essa não continuidade só vem a reforçar o desmanche na educação pública nacional e um descaso para com a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. A título de ilustração, trazemos algumas informações da situação das escolas indígenas brasileiras: 1.029 escolas não funcionam em prédios escolares; 1.027 não estão regularizadas por seus sistemas de ensino; 1.970 não possuem água filtrada; 1.076 não possuem energia elétrica; 1.634 não possuem esgoto sanitário; 3.077 escolas não possuem biblioteca e 3.083 acesso à internet. Além desses números assustadores, 1.546 instituições não utilizam e não possuem qualquer material didático-pedagógico específico, muito embora desde 1994 exista uma

normativa que recomenda essa prática²². Esses dados ilustram o quanto o real está muito longe, de fato, do ideal, assim conforme denuncia Fraga (2017).

Para Tommazzino (2003), a falta de recursos é o principal entrave para a confecção de materiais didáticos específicos e diferenciados, já que não havendo incentivo financeiro, pouco ou quase nada é possível ser feito. Além disso, para a pesquisadora, essa falta de livros adequados parece ser uma “decorrência natural dessa situação de desconsideração e desconhecimento do universo social indígena” (TOMMAZINO, 2003, p. 90). Ou seja, parte da sociedade nacional desconsidera e deslegitima a demanda dos povos indígenas e para com sua educação escolar.

Outra dificuldade apresentada por Tommazzino (2003) é, ironicamente, a riqueza da pluralidade e da heterogeneidade. Observa a autora que a diversidade linguística e sociocultural dos povos indígenas, aos olhos do Governo, não favorece a produção de materiais em larga escala e a nível nacional, já que cada povo tem diferentes visões da educação e possuem maior ou menor grau de sistematização dos seus saberes. Esse entrave leva a um não plano nacional de livros didáticos específicos e diferenciados voltados exclusivamente à educação escolar indígena. Uma solução apontada pela autora é a necessidade de parcerias entre a universidade e os povos indígenas, assim como recomendam as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994).

Tanto pela pesquisa de Santos (2017) quanto pelo estudo de Tommazzino (2003), percebemos a necessidade de materiais didáticos diferenciados, escritos e/ou supervisionados por profissionais indígenas, inclusive para a valorização e sistematização dos saberes e das línguas originárias de acordo com as necessidades de cada povo. Porém, essa execução se torna mais viável através do fomento de recursos financeiros e por meio de editais específicos como foram os da CAPEMA.

Retornando à pesquisa de Santos (2017), dos 506 livros catalogados, apenas 6 deles abordam o trabalho com a língua espanhola. Esse número é pequeno se considerarmos o quantitativo de povos fronteiriços e latino-americanos que, a cargo da imposição linguística, falam apenas o espanhol. Dessas seis produções, duas são em língua indígena não identificada/espanhol; uma em yanomâmi/espanhol; uma guarani/português/espanhol e duas apenas em língua espanhola. Conforme

²² Fonte: Assessoria de Comunicação Social/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 03 jun. 2021.

observamos na figura 1, algumas instituições escolares indígenas ainda conservam o espanhol na grade curricular. Dessa forma, não havendo livros específicos, algumas ações podem ser feitas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua, lembrando sempre que o LD é apenas uma dentre diferentes ferramentas didático-pedagógicas possíveis.

Para ilustrar o papel da universidade no fomento de recursos didáticos, evocamos uma produção de Nelson Florentino, líder indígena Guarani, apoiada pelo Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná. Lançado em 2019, o livro *Histórias de um guarani* contempla 18 contos originais escritos por Florentino enquanto trabalhou com o linguista americano Robert Dooley. Distribuído gratuitamente às escolas indígenas paranaenses, o fruto dessa parceria poderá ser usufruído para auxílio nas aulas de língua materna, bem como a portuguesa e espanhola, uma vez que o livro é escrito em guarani, com tradução a essas outras duas línguas. Em seu lançamento, Florentino disserta que o livro é um registro que contribui para que as histórias “continuem sendo contadas, não se percam no tempo e também colabora para o ensino do idioma guarani nas escolas indígenas, já que há uma escassez de material nessa língua”²³.

Assim, concluímos a importância de materiais específicos e escritos na língua indígena de cada povo. Em segundo lugar, de acordo com Fraga (2018), pelo processo de apagamentos e violência históricos, a língua espanhola e a portuguesa também devem ser consideradas línguas indígenas, no sentido em que os povos indígenas delas se “apropriaram para darem continuidade às suas histórias, às vezes juntamente com línguas indígenas; às vezes, não. É, portanto, perfeitamente possível ser índio em português ou em espanhol” (FRAGA, 2018, p. 126-127). Evidentemente, devemos valorizar e lutar contra o extermínio linguístico, mas o exercício proposto por Fraga (2018) e aqui reforçado, é de que a língua espanhola é, por vezes, a única falada por alguns povos latino-americanos e, portanto, deve permear os currículos das escolas indígenas que assim desejarem, tal qual observado na figura 1.

3.3 A LEI 11.645/2008 E O PNLD

²³ Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/03/uma-narrativa-guarani/>. Acesso em: 03 jun. 2021.

Discutimos, até este momento, sobre a importância da supervisão de profissionais indígenas na elaboração dos livros didáticos específicos e diferenciados, bem como os entraves para a sua produção a âmbito nacional. Ampliando as discussões, acreditamos ser relevante apontar como as normativas nacionais têm contribuído para que questões indígenas sejam trabalhadas de forma a valorizar os seus saberes. Datada de 10 de março de 2008 e alterando o artigo 26 da LDB, a Lei 11.645 (BRASIL, 2008a) normatiza:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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 história brasileiras (NR).

Assim como aponta Santos (2015), ainda que com suas particularidades históricas, povos indígenas e afro-brasileiros sofreram/sofrem de similar violência, como escravização e o extermínio de suas identidades e culturas. Dessa forma, leis como a 11.645 (BRASIL, 2008a) podem ser uma possibilidade de narrar uma outra história, além de caminhar pelo viés da valorização epistêmica e cultural desses dois grupos.

Articulando uma reflexão de como os indígenas receberam a lei, Graúna/Potiguara (2011) fez uma compilação de depoimentos de variados professores e lideranças indígenas no sentido de avaliar a lei e sua real aplicação. Além disso, deveriam responder: “De que modo a história e a cultura indígenas são referidas no livro didático hoje?” (GRAÚNA/POTIGUARA, 2011, p. 239). Nesses depoimentos, os entrevistados, que eram de variados povos, demonstraram o receio de que a lei apenas reforçaria estereótipos e pouco viria a contribuir para a visibilidade dos povos indígenas. Essa preocupação é ainda maior quando se trata dos LD, sobretudo porque nesses recursos “a história e a cultura dos povos ficam restritas a uma única cultura e costume indígenas e se querem falar de povos indígenas

precisam lembrar da diversidade de povos e culturas” (GRAÚNA/POTIGUARA, 2011, p. 240). Por ser um estudo realizado apenas três anos após a implementação da lei, atualmente, depois de mais de uma década da normativa, poderemos confrontar esses depoimentos com o atual cenário educativo nacional. Esse exercício comparativo será dissolvido nos capítulos 4 e 5 desta dissertação.

Criado em 1985, o Plano Nacional do Livro Didático compreende uma gama de ações com vistas à distribuição de LD em território nacional. Em seus editais, uma série de recomendações são descritas para que os livros das editoras sejam aprovados e, posteriormente, escolhidos pelas escolas brasileiras. Dentre essas exigências, está o cumprimento das diretrizes apontadas na Lei 11.645 (BRASIL, 2008a). Assim, todo ano são distribuídos milhões de LD de forma gratuita pelo Governo Federal, sendo livros das variadas áreas de conhecimento que contemplam as diversas modalidades de ensino, e a língua estrangeira moderna é uma delas.

Ainda que com a promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) o Ensino Médio deixa de ofertar outras LEM além da inglesa, pelas especificidades de cada contexto escolar, algumas instituições ainda ofertam a língua espanhola em seu currículo. Porém, como a oferta do ensino do espanhol já não é mais obrigatória, o último edital do PNLD com vistas à seleção e distribuição de LD desse idioma é datado de 2018. Assim, as escolas que permanecerem ofertando esta língua terão que optar por uma das três obras aprovadas no edital daquele ano.

Pelo fato de algumas escolas indígenas optarem pelo espanhol em seu currículo e, da ciência da não existência de editais que visam a publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados para atender a esse público, entendemos que analisar/pesquisar o PNLD espanhol ainda se faz necessário, pois esses recursos fazem parte e permeiam a realidade dessas instituições. Assim, começamos pelo Guia de seleção de livros do PNLD 2018: espanhol. No que concerne ao Guia, a questão indígena está pontuada de forma a atender a Lei 11.645 (BRASIL, 2008a). Conforme descrito no Edital do PNLD, anexo III, os futuros manuais didáticos daquele edital deveriam:

- Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, **dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos**, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

- Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2017, p. 12, grifo nosso).

Nessa esteira, no que tange o cumprimento da lei, o Guia orienta que o professorado faça a avaliação dos diferentes recursos didáticos, com vistas à eleição da obra que melhor atenda as especificidades de cada contexto educativo a partir a utilização do seguinte quadro (figura 2):

FIGURA 2 - QUADRO AVALIATIVO PNLD 2018: ESPANHOL, QUESTÕES INDÍGENAS

82. Promove positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural?

NÃO ()	SIM ()
	Plenamente ()
	Parcialmente ()
	Muito superficialmente ()
JUSTIFICATIVA E EXEMPLOS	

FONTE: Brasil (2017, p. 73).

Analisando tanto o excerto do edital quanto o descrito na figura 2, é possível observar que, embora não seja um recurso didático específico, diferenciado e escrito por profissionais indígenas, as recomendações negritadas dão pistas para a elaboração de documentos que fomentem a valorização das especificidades da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994). À luz da Lei 11.645 (BRASIL, 2008a), para atender ao edital, as obras deveriam dar visibilidade às populações afro-brasileiras e indígenas, no tangente dos “seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos” (BRASIL, 2017, p. 12).

Segundo o Guia, abordar as questões afro-brasileiras e indígenas no ensino de línguas estrangeiras pode ser uma oportunidade ímpar de aprendizado,

[...]permitindo que o(a) estudante tenha contato com realidades culturais,

sociais e históricas diferentes da sua, e vivencie uma diversidade de contextos de interação em formas de expressão linguística distintas. Ao tomar conhecimento de maneiras de viver e de valores por vezes estranhos aos seus, o(a) estudante de Espanhol e de Inglês **aguça a percepção do que seja o outro e, com isso, pode fazer com que as visões de si mesmo(a)** e de sua realidade mais próxima se tornem cada vez mais nítidas (BRASIL, 2017, p. 12-13, grifo nosso).

Em outras palavras, ao reconhecer a pluralidade e as especificidades dos povos indígenas e afro-brasileiros, o estudante terá a oportunidade de debater questões inerentes ao outro, no sentido de compreender e valorizar as suas especificidades, reconhecendo-se como cidadão de uma sociedade plural, por meio do exercício da empatia e amorosidade.

Nesse sentido, por abarcar a valorização da cultura indígena, seus modos de ser, pensar e produzir saberes, ainda que não específicos, qualquer um dos manuais aprovados pelo PNLD 2018, em tese, supriria, em partes, a demanda da Educação Escolar Indígena. Como a lei 11.645 (BRASIL, 2008a) direciona para a valorização dos saberes e dos modos de ser, assim, os LD podem favorecer que alunos indígenas, quilombolas, africanos e afro-descentes se vejam representados nesses documentos.

3.4 CERCANÍA JOVEN

Conforme pontuado inicialmente na seção 1.1 *Contextualizando a pesquisa*, foi possível observar que dentre as três coleções disponíveis no PNLD 2018 – língua espanhola, a coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) foi a elegida pela instituição escolar na qual a pesquisa seria realizada. A coleção, que é a 2ª edição da obra de 2011, é composta de três livros do aluno (um para cada ano do Ensino Médio) e um manual do professor (o mesmo para todos os anos). Dispostas na próxima página para melhor visualização, seguem as capas da coletânea – edição do aluno.

Acerca das autoras, Ludmila Coimbra é licenciada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestra em Letras: Estudos Literários pela mesma instituição; professora de língua espanhola na Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC), além de pesquisadora na área de LA, com foco no ensino de línguas estrangeiras. Por sua vez, Luíza Santana Chaves é licenciada e Mestra nas mesmas formações e instituição que Ludmila Coimbra; Doutora em Estudos Literários também pela UFMG; atua como professora nos diversos níveis de ensino: Fundamental, Médio, Superior, além da Educação de Jovens e Adultos. Ambas

possuem experiência na elaboração de livros didáticos.

FIGURA 3 - CAPAS DA COLETÂNEA CERCANÍA JOVEN



FONTE: Coimbra e Chaves (2016).

Ponderam as autoras que, para ser autor de livro didático é preciso, antes de tudo, ser professor (COIMBRA; CHAVES, 2017). Nesse sentido, apontam a necessidade de se conhecer a sala de aula, seus problemas e as questões que perpassam esse espaço. Assim, segundo elas, a proposta do *Cercanía Joven* é favorecer um LD mais aberto, considerando o professor como um autor e coautor que colabora e adapta as atividades de acordo com cada contexto de ensino. Atribuem o seguinte lema à coleção: “Livros feitos por professores, para salas de aula de grandes autores” (COIMBRA; CHAVES, 2017, não paginado). Desde essas afirmações, é possível observar que tanto o campo de atuação quanto a experiência das autoras são fatores significativos a serem levados em consideração nas análises acerca de suas produções.

Em entrevista concedida à Rede Salesiana Brasil – RSB²⁴, com vistas a apresentação da coletânea, as autoras elucidam os pressupostos teóricos-metodológicos que guiaram a elaboração do material, sendo eles:

²⁴ Disponível em: <https://youtu.be/o0UnABmTzG4>. Acesso em: 21 abr. 2021.

1. Desenvolvimento das 4 habilidades de forma processual: (antes, durante e depois) – leitura, escrita, escuta e fala – Solé (1992); Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004);
2. Trabalho com gêneros discursivos variados – Bakhtin (1997);
3. Foco no letramento crítico e reflexivo – OCEM (2006);
4. Foco nos Temas Transversais – PCN (1998);
5. Foco no letramento literário – Cosson (2014);
6. Abordagem intercultural – Paraquett (2009) (COIMBRA; CHAVES, 2017, não paginado).

A partir destes pressupostos apresentados, podemos inferir que houve a intenção de que as atividades fossem guiadas pelo trabalho com gêneros e com temáticas variadas e interdisciplinares. Além disso, observamos uma tentativa de indissociabilidade entre língua e literatura, uma vez que o letramento literário é entendido como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem (COSSON, 2014). Ademais, inferimos que houve a intenção de atender a lei 11.645 (BRASIL, 2008a) não somente por ser uma produção posterior à normativa, mas por trazer uma abordagem intercultural no ensino da língua espanhola, que, em tese, deve contemplar os aspectos culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Ao propor temas transversais desde uma abordagem intercultural, as autoras da coletânea parecem se alinhar às Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Segundo a normativa:

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em “valorizar” ou mesmo ressuscitar “conteúdos” de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história (BRASIL, 1994, p. 11).

Assim sendo, por trazer uma abordagem intercultural, isto é, prezar pelo respeito positivo e mútuo entre as culturas em contato, podemos inferir que a coletânea possa ser um insumo tanto para escolas indígenas como não indígenas. No momento mais aprofundado da análise da coletânea – seção 4 –, investigaremos se há, de fato, propostas de atividades que se pautam na valorização da pluralidade linguístico-socio-epistêmica que permeia as sociedades.

Sobre a estrutura, os três livros do aluno possuem iguais divisões: mesmo número de páginas (176); três unidades temáticas (2 capítulos e 1 projeto de leitura

literária); uma seção intitulada “*Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*” – que se propõe a aproximar o estudante a outras culturas ao redor do mundo e a partir da temática central da unidade – e, por fim, uma seção intitulada “*Profesiones en acción: ¡Entérate sobre el mundo laboral!*”, que objetiva preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Ao término das três unidades temáticas encontram-se as seguintes seções complementares: “*La lectura en el ENEM y en las selectividades*” – composta de questões da língua espanhola presentes nas seletivas de acesso ao ensino superior, como o Exame Nacional no Ensino Médio (ENEM) –; “*Chuleta Lingüística: ¡no te van a pillar!*” – uma série de exercícios gramaticais/estruturais em que o aluno pode praticar o aprendido ao longo das unidades –; “*Glosario*” – palavras traduzidas do espanhol ao português –; uma série de *links* de páginas de internet para que o estudante amplie suas pesquisas relacionadas com as temáticas abordadas, fechando com as referências utilizadas.

Por sua vez, o manual do professor vai da página 177 à 273, sendo um mesmo livro para os três anos do Ensino Médio. Nele é possível observar um leque de instruções ao docente, que vai desde a explanação dos pressupostos teóricos-metodológicos que guiaram a elaboração da coletânea, passando por reportagens e matérias de cada um dos países de fala hispânica e que dialogam com as temáticas trabalhadas nos três volumes. Além disso, contempla as possíveis soluções das atividades propostas ao longo dos livros do aluno.

Na apresentação da coletânea, encontramos a seguinte mensagem de abertura (os três volumes trazem a mesma introdução, seguida das temáticas específicas de cada obra):

FIGURA 4 - APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA - LIVRO DO ALUNO

Estimado(a) alumno(a):

Cada uno de los tres volúmenes de esta colección te brinda la oportunidad de conocer el mundo hispanohablante desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente.

¿Sabías que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es la lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil? Estas son algunas de las razones que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...

FONTE: Coimbra e Chaves (2016, p. 3).

Esta apresentação é convidativa para que o estudante amplie a sua percepção sobre a diversidade linguístico-cultural constitutiva no universo hispânico. Esse olhar, conforme descrito, tem como foco a formação do aluno enquanto cidadão crítico e consciente.

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), embebido pelo letramento crítico²⁵, o ensino de línguas estrangeiras, poderá contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica do estudante. Destarte, o trabalho com a leitura ganha ênfase nas representações e nas análises a respeito das diferenças, tais como: “raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116). Assim, analisar as atividades da coletânea que envolvem a questão indígena é uma tarefa a se levar em conta com vistas ao favorecimento da criticidade discente com relação ao universo das populações originárias. Esse confronto se dará principalmente na seção 4 e 5.

Acerca das temáticas transversais, que se dariam desde uma abordagem intercultural, conforme apontam as autoras, após nos debruçarmos nos três volumes destinados ao aluno, foi possível a elaboração do quadro 2 (logo abaixo para melhor disposição no formato).

Ao observarmos as temáticas abordadas nos três volumes, percebemos, de fato, uma gama de questões que podem ser trabalhadas de forma transversal, o que vem a ser um ponto muito relevante. São temas que tratam da pluralidade linguístico-cultural; tecnologias; mundo laboral; turismo; violência contra mulheres; entre outros. De igual maneira, esses manuais se propõe a tensionar padrões de beleza; os alimentos transgênicos; a política; etc. Além de atuais e altamente recomendadas de serem problematizadas nas salas de aula, são temáticas que se alinham à proposta da Educação Escolar Indígena.

Novamente, conforme as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994, p. 14), além dos componentes da prática cultural tradicional, outros, como, “por exemplo, a existência e uso pela comunidade de

²⁵ O Letramento crítico foi caracterizado pelas OCEM de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001). Nesta esteira, entendeu-se que o conhecimento não é natural ou neutro, baseando-se nas regras discursivas de cada comunidade. Logo, todo conhecimento é ideológico. Assim sendo, “o significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder” (BRASIL, 2006, p. 117). No processo de educação, o Letramento crítico leva ao desenvolvimento da consciência crítica do aluno, aqui entendida como o ato de posicionar-se, problematizar e criar inteligibilidade a partir das temáticas trabalhadas.

aparatos eletrônicos” se integrarão ao currículo e conteúdos a serem trabalhados, a depender das necessidades de cada contexto educacional. Dessa forma, a pluralidade temática que compõe a coletânea, por ser diversa, ampla e que se estende também aos povos indígenas, poderá favorecer o diálogo intercultural apontado pelo Guia PNLD (BRASIL, 2017).

QUADRO 2 - TEMÁTICAS TRABALHADAS NA COLEÇÃO CERCANÍA JOVEN – LIVRO DO ALUNO

CERCANÍA JOVEN 1		
Unidad 1: El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!		
Capítulo 1	Capítulo 2	Proyecto literario
<i>Cultura latina: ¡Hacia la diversidad!</i>	<i>Turismo Hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</i>	<i>Literatura y espacio urbano</i>
Unidad 2: El arte de los deportes: ¡salud en acción!		
Capítulo 3	Capítulo 4	Proyecto literario
<i>Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!</i>	<i>Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!</i>	<i>Literatura y fútbol</i>
Unidad 3: El mundo es político: ¡qué también sea ético!		
Capítulo 5	Capítulo 6	Proyecto literario
<i>Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</i>	<i>Movimientos populares: ¡participemos en la política!</i>	<i>Repertorio musical temático</i>
CERCANÍA JOVEN 2		
Unidad 1: Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?		
Capítulo 1	Capítulo 2	Proyecto literario
<i>Lenguas del mundo: ¿qué idioma conoces?</i>	<i>Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?</i>	<i>Literatura y globalización</i>
Unidad 2: Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?		
Capítulo 3	Capítulo 4	Proyecto literario
<i>Publicidad en foco: ¿qué estrategias se pueden usar?</i>	<i>Patrones de belleza: ¿hay uno ideal?</i>	<i>Twitter y literatura.</i>
Unidad 3: Sabores y olores: ¿comes bien?		
Capítulo 5	Capítulo 6	Proyecto literario
<i>Alimentos transgénicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?</i>	<i>Tienditas y supermercados: ¿dónde comprar?</i>	<i>Literatura y gastronomía</i>
CERCANÍA JOVEN 3		
Unidad 1: Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos		
Capítulo 1	Capítulo 2	Proyecto literario
<i>Tecnología: a usarlas conscientemente</i>	<i>Información y comunicación: la tecnología también diversión</i>	<i>Literatura y nuevas tecnologías</i>
Unidad 2: Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos		
Capítulo 3	Capítulo 4	Proyecto literario
<i>Las profesiones: el mercado y el voluntariado</i>	<i>Mercado laboral: en contra del os prejuicios</i>	<i>Literatura, teatro y cine</i>
Unidad 3: Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento		
Capítulo 5	Capítulo 6	Proyecto literario
<i>Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia</i>	<i>Información para todos y todas: cuánto más sepamos, mejor</i>	<i>Literatura en audio y video</i>

FONTE: O autor (2022). A partir de Coimbra e Chaves (2016).

Essa diversidade temática apresentada na coletânea é algo a ser levado em conta. Ponderamos que esse leque de discussões caracteriza-se como uma tentativa de um ensino de línguas guiado pela interculturalidade e, dessa forma, deve ser valorizado. Contudo, já no capítulo 1 - livro 1, por exemplo, as autoras propõem que se discuta a diversidade cultural do mundo latino. Porém, em nenhum momento é

apresentada a pluralidade indígena, incluso se quer observamos a presença da figura indígena dentre as imagens representadas. Do mesmo modo, no capítulo 6, do mesmo livro, na seção que trata de movimentos políticos, não há qualquer menção aos movimentos e articulações dos povos originários.

Optamos aqui por não trazer aquelas imagens apresentadas de outros grupos sociais articulados. Reiterando, lutas contra a homofobia, direitos das mulheres e temas como o consumo consciente dos alimentos e das tecnologias são relevantes e devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, o que nesse ponto é um avanço e algo significativo para a coletânea se pensarmos uma educação linguística crítica. Porém, há que se ponderar que o material ainda continua a favorecer o apagamento e a negação das culturas, lutas e histórias de grupos historicamente marginalizados até mesmo em momentos em que esse é o tema.

Acreditamos também que este apagamento não deva ser algo intencional, mas sim fruto da estrutura de nossa sociedade, a qual nos constitui dentro de uma perspectiva repleta de invisibilidades, binarismos e preconceitos. No que concerne à temática indígena, precisamos levar em conta que a coletânea não é uma obra específica e voltada à Educação Escolar Indígena, mas sim ao PNLD. Ou seja, para ser aprovado, além de atender algumas normativas como a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), o volume precisa abarcar outras recomendações, como trabalhar com temas “sensíveis enfocados com o intuito de desconstruir estereótipos e preconceitos em relação às culturas estrangeiras e aos mais distintos grupos humanos que compõem a sociedade” (BRASIL, 2017, p. 28). Assim, além dos aspectos linguísticos e literários, esses manuais precisam dar conta de um leque de discussões relacionadas às múltiplas problemáticas sociais. Dessa maneira, por sermos frutos do colonialismo, muito provavelmente, ainda que inconscientes, privilegiamos algumas temáticas em detrimento às outras, e essa seleção pode acarretar na manutenção dos apagamentos históricos. Na seção 4 problematizaremos a presença – ou não – da pluralidade linguístico-sócio-identitária dos povos originários latino-americanos na coletânea.

A título de informação, em nosso grupo de orientandos, por exemplo, temos discutido alguns desses apagamentos e tentativas de mudar essa realidade. Além dessa pesquisa, temos outras que analisam diferentes LD. Em sua pesquisa recentemente defendida, Garcia (2021) objetivou investigar questões de raça e da branquitude em outra coletânea de língua espanhola aprovada pelo mesmo edital do PNLD. Desde suas análises, a pesquisadora pondera a falta de aprofundamento

acerca das identificações brancas em algumas unidades, o que poderá “dificultar o entendimento desse grupo social enquanto (re)produtor do racismo” (GARCIA, 2021, p. 9). No tangente da presença dos povos originários no material analisado, a autora observa que a pouca quantidade de textos de autoria indígena pode “impedir o entendimento da questão dos povos originários através de seu local de enunciação” (GARCIA, 2021, p. 9). Por outro lado, analisa que as atividades que envolvem a temática do povo negro e dos povos originários, em sua grande maioria, estão atreladas à crítica ao racismo.

Outro trabalho defendido em 2021 foi o de Nicolas Henrique Batista. Em sua pesquisa, o então mestrando discutiu o olhar dado ao migrante em um material didático de Português como Língua de Acolhimento, a fim de entender as identidades trazidas, valorizadas ou apagadas neste documento. Nesta esteira, alguns de seus resultados apontam que o livro analisado traz questões relevantes para as vivências dos sujeitos, mas existem aspectos a serem repensados, como a questão racial, por exemplo. Além disso, pondera que o estudante imigrante e/ou refugiado é levado em consideração no corpo do material²⁶.

Já o estudo da mestranda Kelly Cristina Miranda, com defesa prevista para 2022, intenciona criar inteligibilidade sobre as questões de gênero e debates sobre a violência contra a mulher em uma obra de Linguagens e suas Tecnologias. Em contrapartida, o trabalho de iniciação científica de Stephanie Pires tem investigado a maternidade compulsória em um livro didático e observado o quanto o livro traz contribuições contra-hegemônicas significativas para a temática, caso da unidade de família que busca retratar uma variedade ampla de constituições familiares. Pesquisas como essas nos mostram a necessidade do constante monitoramento dos recursos didáticos para que repertórios pejorativos não sejam (re)produzidos e inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Voltando ao *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), a partir do quadro 2 é possível identificar que a invisibilidade da pessoa indígena nas diversas esferas sociais ainda é recorrente nos dias atuais, e documentos como os livros didáticos continuam a refletir essa realidade. Em outras palavras, ainda é observado um olhar que exclui o papel dos sujeitos indígenas na formação das sociedades nacionais.

²⁶ Haja visto que o texto da dissertação de Nicolas Henrique Batista ainda não está depositado na biblioteca da universidade, as informações aqui levantadas foram trazidas de sua defesa, podendo ser vista em: <https://youtu.be/INFINTSdGE8>. Acesso em: 19 dez. 2021.

Assim, por levar em conta que o livro 1 do aluno não traz qualquer menção às questões indígenas, incluso a palavra “indígena” sequer aparece no volume e, pelo fato de não ser um material específico e diferenciado, escrito por e para indígenas, optamos pelo seguinte recorte de análise:

QUADRO 3 - RECORTE DA COLETÂNEA A SER ANALISADO

Livro do aluno	Unidade	Seção
1	-	-
2	1	Capítulos 1 e 2
3	1	<i>Culturas en dialogo</i>

Fonte: O autor (2022).

Ademais das unidades destacadas, o manual do professor será evocado para complementar as discussões em pauta, uma vez que traz algumas problematizações não abordadas no livro do aluno. Essa seleção se deu, sobretudo, por serem as únicas seções que abordam a temática indígena e à luz da Lei 11.645 (BRASIL, 2008a).

Cabe pontuar ainda que, embora parte constituinte dos volumes, a seção *La lectura en el ENEM e en las selectividades*, não será foco de análise. Entendemos que se trata apenas de um recorte das provas de língua espanhola do ENEM e que o aluno pode se valer dele para a sua preparação às provas de admissão ao ensino superior. Ademais, do total das 101 questões compiladas nos três livros, em apenas cinco delas a temática indígena é abordada. Além de questões gramaticais, em nenhuma delas foi observado o trabalho com as literaturas indígenas.

Após essa primeira apresentação mais estrutural da coletânea e o estabelecimento do recorte de análise, é preciso situar a pesquisa no campo do PNLD. Em resenha apresentada pelo Guia de livros didáticos PNLD 2018: espanhol (BRASIL, 2017), encontramos a seguinte descrição geral do material (figura 5). Antes de tecer uma análise do excerto apresentado na figura 5, trazemos outra para discutir conjuntamente (figura 6). Trata-se da estrutura das atividades da coletânea, que estão assim descritas no Guia (BRASIL, 2017, p. 36). Ambas figuras (5 e 6) estão dispostas na próxima página para melhor visualização.

Conforme ilustrado nas figuras 5 e 6, o guia destaca um ponto importante da coletânea: a perspectiva intercultural da obra. O documento se propõe a fomentar, sobretudo por meio da seção *Culturas en diálogo*, uma discussão que abranja a pluralidade social, linguística e epistêmica latino-americana – e também africana –,

valorizando as especificidades das sociedades de tradição oral, por meio dos variados gêneros discursivos integrados ao ensino da língua espanhola.

FIGURA 5 - VISÃO GERAL DA COLEÇÃO CERCANÍA JOVEN



VISÃO GERAL

A coleção apresenta uma abordagem sociointeracionista que privilegia o ensino da língua espanhola em uso. Apresenta como base teórica o conceito de letramento crítico, as noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e o trabalho integrado das quatro habilidades.

A variedade de gêneros discursivos orais e escritos de diferentes esferas permite que o estudante tenha contato com a diversidade cultural, social e étnica das comunidades que se expressam em espanhol e em português. Os temas selecionados são atuais, de interesse do estudante do Ensino Médio e revelam uma preocupação social com uma formação cidadã, promovendo a valorização positiva da mulher, a cultura em direitos humanos, a ética na política, a diversidade e a inclusão.

Destacam-se os trabalhos realizados na seção *Proyecto* e na seção *Culturas en diálogo*, que privilegiam a intertextualidade e a fruição estética. Observa-se, ainda, um cuidadoso trabalho com a expressão escrita, que considera a contextualização do tema e do gênero e os momentos de revisão e reescrita como partes indissociáveis do processo de escrever.

FONTE: Brasil (2017. p. 33).

FIGURA 6 - ESTRUTURA DAS ATIVIDADES DA COLEÇÃO CERCANÍA JOVEN

As atividades, como um todo, promovem a articulação entre o estudo da língua espanhola e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e do acolhimento ao outro, promovendo a formação crítica e autônoma. Nelas, são abordadas a questão de gênero e a promoção da imagem da mulher, que aparece em diferentes espaços de poder; a educação para o respeito e valorização da diversidade por meio do exercício da tolerância; e a temática das relações étnico-raciais, promovendo positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos indígenas. Também são fomentadas atividades de fruição estética e apresentação de aspectos culturais hispânicos, com abordagens intertextuais que relacionam as culturas estrangeira e nacional, nas seções *Proyecto* e *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*.

FONTE: Brasil (2017. p. 36).

Com vistas a investigar a interculturalidade na obra, França (2018) aponta para um (não)lugar da América Latina no *Cercanía Joven*. Em sua tese, a pesquisadora observou que o volume é atual no que concerne à apresentação da pluralidade sócio-linguística-cultural latino-americana. Por outro lado, para ela, causa estranhamento que o LD “lembre-se do histórico, mas o deixe à margem; que remeta a diferenças entre povos, mas tangencie a discussão; que coloque em relevo a diversidade, mas deslize para sentidos cristalizados” (FRANÇA, 2018, p. 165). Ou seja, uma obra que progride na problematização das temáticas interculturais mas pouco avança nas discussões e nas atividades propostas.

Há que se destacar, também, que a coletânea se propõe a trazer uma

abordagem sociointeracionista no ensino da língua espanhola, privilegiando, assim, a “língua em uso” (BRASIL, 2017, p. 36). É dizer que, por meio dessa abordagem, o aluno significa e se desenvolve a partir das relações estabelecidas com o outro e pelo contexto sócio-histórico-cultural de aprendizagem (VYGOTSKY, 1998). Nessa esteira, atividades dialogadas, coletivas e que fomentem a escuta e a fala do outro são essenciais para o favorecimento da empatia e do respeito à diversidade linguístico-social.

Para investigar se e como as informações contidas nas figuras 5 e 6 se concretizam na coletânea, evocamos a seguinte atividade (figura 7) para ilustrar como a questão da oralidade das sociedades de tradição oral é trabalhada por meio do gênero discursivo entrevista.

FIGURA 7 - EXEMPLO DE TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS

CAPÍTULO 2 LENGUA Y LITERATURA: ¿QUÉ LIBRO QUIERES LEER?

ESCUCHA

¿QUÉ VOY A ESCUCHAR?

- Género discursivo: Entrevista
- Objetivo de escucha: Entender por qué se escribió el libro de poesía
- Tema: Lengua bubi

1. Observa la portada del siguiente libro. ¿De quién es? ¿Cómo se titula?
2. Vamos a escuchar una entrevista para el programa *Afrohispanos*, en la que el escritor Justo Bolekia Boleká habla de su libro. Pero antes, reflexiona: ¿qué tipo de comentarios pueden aparecer en ese programa?

Justo Bolekia Boleká
Poesía en lengua bubi
(Antología y estudio)

Sial / Casa de África

Justo Bolekia Boleká nació en Guinea Ecuatorial, pero hace más de treinta años vive en España. Es intelectual, filólogo, activista político, poeta, profesor y ensayista. Además del español habla también el bubi.

El escritor Justo Bolekia Boleká, en 2015.

Não escreva no livro.

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 32).

Ao nos debruçarmos sobre a figura 7, alguns elementos nos mostram que a

proposta atende ao que se propõe: a prática do respeito, além da promoção positiva da imagem dos afrodescendentes e indígenas. A começar pelo primeiro box de apoio (recomendações), percebemos a descrição de que a atividade consistirá em compreender as razões da escrita poética na língua bubi. Ou seja, temos uma proposta que visa a valorização, manutenção e combate ao extermínio linguístico das línguas nativas africanas, algo que consideramos relevante de se abordar nas aulas de línguas. Cabe apontarmos que ampliamos e ajustamos a disposição dos elementos da figura para melhor visualização.

Se observarmos, o excerto faz parte do Capítulo 2, do livro destinado ao segundo ano do Ensino Médio titulado “*Lengua y Literatura: ¿qué libro quieres leer?*” (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 32). Já por este título é possível observar uma proposta que versa sobre a valorização literária no ensino de línguas, conforme sugerem Santoro (2007) e Bombini (2009).

Ao lançar a pergunta “que livro você quer ler?”, as autoras parecem favorecer uma abordagem sociointeracionista no ensino da língua, pois, ao ouvir o outro (aluno), múltiplas possibilidades de significação emergem, por meio de atividades dialogadas que valorizam e potencializam a voz discente. Além disso, quando se oferta a leitura de uma literatura não canônica, de autoria de grupos sociais minorizados, como africanos, e mais além daquelas que o mercado já abraçou para si (AMORIM; SILVA, 2019), estará a favorecer o Letramento Literário de Reexistência (SOUZA, 2009) e, por conseguinte, a criticidade discente, como sugerem as OCEM (BRASIL, 2006).

Ademais, a temática amplia o repertório histórico-cultural do estudante. Primeiro porque diversifica o cenário em que a língua espanhola é falada, destoando da América Latina e Espanha. Ao se trabalhar o cenário africano, além de atender a legislação de 2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena no currículo (BRASIL, 2008a), a proposta valoriza a cultura e as línguas nativas das sociedades de tradição oral africanas. Cabe reforçar que o termo indígena remete aos povos originários e que possuem alguma relação com a terra. Assim, povos originários da África, como os nativos da Guiné Equatorial, são considerados indígenas nesse sentido.

Por outro lado, há que se destacar a frase “*Además del español, habla también el bubí*”²⁷ (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 32). Neste outro box de apoio observado

²⁷ Em tradução livre: Além do espanhol, fala também o bubi

na figura 7, nos é dito que o escritor Justo Boleká nasceu em Guiné Equatorial e que há mais de 30 anos vive na Espanha. Porém, a oração destacada nos direciona para a valorização da língua europeia em detrimento à língua bubi (possivelmente a sua primeira língua), o que pode vir a ser uma hierarquia linguística e/ou um reflexo da colonialidade da linguagem.

Gabriela Veronelli (2016, p. 35), partindo dos efeitos da colonialidade na linguagem e na/o comunicação/falar, desenvolve o conceito de *colonialidade da linguagem* “como modo de entender dicho proceso, que comienza con la conquista de América y que continuaría en la actualidad”. Em suas palavras:

La colonialidad del lenguaje es el término que estoy proponiendo para nombrar un proceso que acompaña la colonialidad del poder. Es un aspecto del proceso de deshumanización de las poblaciones colonizadas-colonializadas a través de la racialización. El problema que plantea la colonialidad del lenguaje es el problema de la relación raza/lenguaje. Dado que la racialización es inseparable de la apropiación y reducción eurocéntricas del universo de las poblaciones colonizadas, la relación raza/lenguaje es practicada dentro de una filosofía, una ideología y política eurocéntricas que incluyen una política lingüística. Desde dentro, el enorme aparato epistémico-ideológico de la modernidad permite a la imaginación colonial presuponer a los colonizados-colonializados como seres menos-que-humanos, expresiva y lingüísticamente (VERONELLI, 2016, p. 47-48).

É dizer, na visão eurocêntrica, colonizadora e excludente, as linguagens dos povos subalternizados/colonizados/escravizados são consideradas inferiores às dos povos hegemônicos/colonizadores, tidas, inclusive, como incapazes de produzir saberes, por exemplo. Nesse sentido, Luciano/Baniwa (2008, não paginado), pondera que classificar, hierarquizar, inferiorizar linguagens e culturas nada mais é do que “o ranço do pensamento medieval e colonialista, que considerava a cultura europeia a única aceitável”.

Acerca da hierarquização das línguas impostas, Luciano/Baniwa (2017) analisa, também, que para a continuidade das línguas, assim como das culturas indígenas, é necessário a superação da cultura dominante imposta aos povos indígenas. Na visão do autor, “não se pode continuar com o processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas” (LUCIANO/BANIWA, 2017, p. 304). Isso nos indica a valorização dos modos de ser e viver dos diversos povos indígenas, que são autossuficientes, também, no uso de suas linguagens.

Por outro lado, quiçá pelo fato de ser um livro com vistas ao ensino-

aprendizagem do espanhol, acreditamos, também, que o foco não seja necessariamente uma hierarquização linguística, mas a valorização da língua alvo do livro. De todo modo, consideramos que deveria haver uma inversão na sentença, ou seja, valorizando a língua primeira de Justo Boleká – língua bubi –, suas raízes e ancestralidade, e posteriormente a espanhola, aprendida para fins específicos e atendimento das diversas necessidades sociais e pessoais do escritor equato-guineense.

Por sua vez, de acordo com o observado na figura 6, as atividades da coletânea se propõem a promover a articulação dos aspectos linguísticos com as manifestações que valorizam “o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e do acolhimento ao outro, promovendo a formação crítica e autônoma” (BRASIL, 2017, p. 36). Nesse sentido, o ensino de línguas visa favorecer o debate, a conscientização e a valorização dos diversos grupos étnicos, o que contribuiria para uma sociedade menos violenta e uma visão mais empática aos povos originários. Vejamos agora como a proposta iniciada na figura 7 é de fato trabalhada (figura 8):

FIGURA 8 - PROPOSTA DE ATIVIDADE COM OS GÊNEROS ORAIS

ESCUCHANDO LA DIVERSIDAD DE VOCES

1. Vas a escuchar una vez los comentarios del escritor Justo Bolekia Boleká, en una entrevista sobre su libro *Poesía en lengua bubi* (disponible en: <<http://linkte.me/zcv98>>; acceso el 7 de enero de 2016). En tu cuaderno, clasifica las siguientes afirmaciones como correctas o incorrectas.

En el audio, el escritor:

- I. explica sus motivaciones al publicar la obra en lengua bubi.
- II. afirma que la poesía escrita es mejor que la poesía oral.
- III. habla de la importancia de preservar la identidad.
- IV. dice que no le gusta la lengua española.

2. Vuelve a escuchar la grabación y comprueba si tus respuestas estaban correctas.

Ahora, lee las palabras a continuación:

africano – generaciones – lector – fiestas – identidad – enseñanzas – escrita – lamentaciones – transformación

Luego, en tu cuaderno, completa los espacios según lo que escuches:

“En mi libro *Poesía en lengua bubi* el [] puede encontrar una poesía tradicional en estado puro, una poesía que todavía no ha sufrido la [] que impone una cultura [] dominante. La poesía en lengua bubi tradicional que encontramos en las grutas, en las [], en las defunciones, en las alegrías, en las [] de las madres por la pérdida de un hijo, etc., etc. He escrito este libro en poesía tradicional porque son esas [] que me fueron transmitidas en mi infancia y en mi adolescencia y tenía esa necesidad de dejarla a las [] futuras, para que, cuando llegue el momento, tengan acceso a ella y entiendan que el pueblo bubi o cualquier pueblo [] debe luchar para salvaguardar aquello que forma parte de su [].”

VOCABULARIO DE APOYO

Bubi: lengua y nombre del pueblo que habita la isla de Malabo, perteneciente a la Guinea Ecuatorial.

Defunciones: ritos que se cumplen a causa de la muerte de alguien, honras fúnebres.

Salvaguardar: defender, proteger, preservar.

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 32).

Tão logo após a escuta da entrevista com Justo Boleká, em que o autor narra as razões de escrita poética em sua língua nativa, uma gama de possibilidades a ser trabalhada poderiam emergir. Porém, as duas atividades posteriores visam, respectivamente, as tradicionais categorização de sentenças em verdadeiro ou falso e o preenchimento de lacunas. Não obstante, são tarefas em que o aluno não exerce a sua criticidade, conforme resenha proposta pelo guia e elucidado na figura 5. Enquanto exercícios de ambientação, embora mais mecânicos, não enxergamos maiores problemas nessas atividades. Assim, para uma melhor análise da proposta de trabalho com a poesia bubi, evocamos a figura 9.

FIGURA 9 - PROPOSTA DE TRABALHO COM A POESIA EM LÍNGUA BUBI

COMPRENDIENDO LA VOZ DEL OTRO

1. ¿Qué sonidos de fondo se escuchan en la apertura del programa *Afrohispanos*?
2. Para el escritor, ¿qué diferencias hay entre escribir poesías en lengua bubi y escribir en lenguas dominantes?
3. ¿Qué relación hay entre el libro, la niñez y la *juventud* del poeta?
4. Según Bolekia, ¿qué importancia tiene para los pueblos africanos la escritura de un libro como el suyo en una lengua africana?
5. ¿Conoces otras lenguas africanas? ¿Cuáles?

Não escreva no livro.

UNIDAD 1 - MOSAICO HISPANICO: ¿QUÉ COLORES HAY EN LA DIVERSIDAD?

33

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 32).

Diferente do que se observou nas duas primeiras atividades, ou seja, exercícios que não envolvem a voz discente, a seção “*Comprendiendo la voz del otro*” tem grande potencial, pois possibilita uma tentativa de diálogo e aproximação com os povos tradicionais por meio da literatura, o que é assertivo conforme sugerem Back, Beato Canato e Amorim (2021). Na visão dos autores, por meio da leitura literária de autoras/es indígenas, é possível tanto fomentar a ressignificação das identidades plurais dos diferentes povos étnicos, quanto

[c]ontribuir para a construção de um olhar mais sensível, empático e humano para com os povos originários, percebendo e valorizando as diferenças e entendendo ainda que, assim como qualquer outro grupo, indígenas estão em constante mudança e seus povos são constituídos por pessoas com suas singularidades, sentimentos, visões, valores, desejos, medos, anseios, receios etc. (BACK; BEATO-CANATO; AMORIM, 2021, p. 1026).

Contudo, os exercícios trazidos visam exclusivamente a decodificação textual, onde o aluno apenas responde com base naquilo que leu/ouviu, como se o texto estivesse ali pronto para ser compreendido de maneira igual por qualquer pessoa. Dentre algumas das abordagens possíveis, caberia, por exemplo, a ampliação da compreensão auditiva. Como a proposta inicial visa apenas a descrição dos sons ao fundo da entrevista, as autoras poderiam problematizar e fazer com que o aluno refletisse sobre o papel dos sons de tambores, assobios e da natureza, elementos esses que compõem os rituais de contação de história dos povos tradicionais. Do mesmo modo, na questão 2, poder-se-iam propor que o estudante se posicionasse acerca das hierarquizações entre as línguas e como ele vê o papel da escrita em língua nativa para combater o extermínio das línguas minorizadas, por exemplo.

Ante as análises realizadas a partir das figuras 8 e 9, podemos apontar que as atividades propostas, embora com potencial, pouco avançam no sentido de valorizar a voz discente com relação à temática abordada, já que o foco recai no texto e em sua decodificação. Porém, concluímos que houve uma tentativa de diálogo e aproximação com outras línguas e culturas, e esse esforço deve ser valorizado. Ao trazer o contexto africano e debater o papel das línguas nativas, está a se propor uma reflexão empática acerca da cultura do outro. Além disso, a temática é rica e poderá ser potencializada pelo docente no momento de aplicação dessas atividades em sala de aula. O exercício é, portanto, o de embeber o ensino da língua espanhola com a aproximação e valorização de línguas e culturas outras, conforme resenha apresentada pelo guia do PNLD 2018: espanhol (BRASIL, 2017).

Finalizando as análises das macro e microestruturas da coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), não podemos deixar de apontar que, desde nossa percepção, o material é escrito na variante da língua conhecida como *tuteo*: a predominância da utilização das formas verbais e pronominais conjugadas em /tú/. O *tuteo* é a forma majoritária no mundo hispânico, com estimativa de que cerca de 70% dos falantes valem-se dessa variante para se comunicar. Cabe apontar que embora o *tuteo* seja utilizado em diversos países como Espanha, México e Caribe, não avaliamos como sendo um material que abarca uma supervalorização linguístico-cultural européia, haja visto não observada a presença maciça do pronome *vosotros*, comumente utilizada por espanhóis em situações informais de comunicação, em detrimento à *ustedes*, falada por latino-americanos tanto em contextos formais quanto informais de uso da língua. Ambos, *Vosotros* e *ustedes* podem ser traduzidos como

vocês ao português brasileiro.

Após estas discussões iniciais, nos debruçaremos, a partir da próxima seção, em investigar as identidades indígenas e o papel dos saberes orais e das literaturas indígenas na coletânea *Cercania Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), edições do aluno.

4 QUESTÕES INDÍGENAS PLURAIS

É hora de contar histórias às nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo. Não sou um pregador do apocalipse, o que tento é compartilhar a mensagem de um outro mundo possível".
(Ailton Krenak – Povo Krenak – Brasil)

4.1 PLURALIDADE IDENTITÁRIA

IDENTIDADE

*Minha indianidade,
Meu caminho na cidade,
Meus cabelos longos,
Carregam minha identidade.*

*Identidade que represento
Com clareza na afirmação,
Com orgulho na minha alma,
Resisto à negação.*

*Negação de ser indígena
E assumir a vida na cidade,
No direito de poder vencer,
Convivendo com dignidade.*

*Mas o preconceito é vilão,
E vem feroz como jaguar,
Como flecha acertou o meu ser,
E meu cabelo o "branco" me fez cortar.*

*Para conseguir um emprego,
Essa dor tive que passar,*

*Cortei não só o cabelo,
Mas a magia que nele podia mostrar.*

*A tristeza que sinto agora,
É maldade do opressor,
Que sabendo da minha luta,
Uma ordem me passou:*

*Para trabalhar aqui,
O cabelo vai ter que cortar.
Mas a minha identidade,
Essa ele não conseguiu apagar.*

*Expressa no meu canto,
Na minha flauta a tocar,
Canto a solidão,
Para aldeia quero voltar.*

*Comer caça do mato,
Pescar com meu irmão,
Cantar na minha língua,
Sem ser motivo de gozação.*

(KAMBEBA, 2020b, p. 31).

De acordo com o *International Work Group for Indigenous Affairs* (IWGIA), organização internacional sem fins lucrativos que visa a promoção e manutenção dos direitos coletivos das nações indígenas, estima-se, mundialmente, a existência de pelo menos 5 mil povos originários, o que corresponde a mais de 370 milhões de pessoas (IWGIA, 2020). Se considerarmos apenas a América Latina, dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) elucidam que cerca de 8,3% da população seja indígena, ou seja, mais de 45 milhões de pessoas, divididas em estimados 826 povos distintos. Enquanto México é o país que engloba o maior número de pessoas, 17 milhões, o Brasil é o local em que se concentram mais grupos étnicos (CEPAL, 2015).

Segundo o pesquisador Gersem José dos Santos Luciano/Baniwa (2019), 375 são os povos presentes no território brasileiro, que falam 275 línguas distintas. Esse

quantitativo indica, sobretudo, a “riqueza da diversidade sociocultural, como verdadeiro patrimônio da sociedade nacional, que deve ser considerada e não seu potencial demográfico, econômico e político-eleitoral” (LUCIANO/BANIWA, 2019, p. 174). Se esses números apontados por Luciano/Baniwa (2019) são confrontados com os dados do último senso demográfico dos povos indígenas brasileiros realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, observamos uma discordância estatística.

De acordo com os dados do IBGE, 896.917 é a quantidade de pessoas indígenas no país, distribuída em 305 grupos e falantes de 274 línguas diversas. Além da diferença temporal existente entre o levantamento feito por Luciano/Baniwa e pelo IBGE, 2019 e 2010, respectivamente, a não concordância se dá, sobretudo, pelo fato do senso estar atrelado, naquele momento, à existência de um povo à uma determinada língua nativa. Como é sabido, o processo de colonização causou extermínio, inclusive linguísticos, de muitas nações que aqui habitavam. Assim, deixar de reconhecer esses grupos como indígenas apenas pela não manutenção da sua própria língua é, também, prosseguir com as sequelas do colonialismo e com os apagamentos decorridos dele.

De igual maneira, há que ponderarmos a questão da autodeclaração. Para analisar uma das problemáticas da autodeclaração, evocamos o texto *Um recado do autor*, do livro *Coisas de Índio: versão infantil*, de Daniel Munduruku:

Todo mundo dizia que o *índio* é um habitante da selva, da mata, e que se parece muito com os animais. Tinha gente que dizia que o *índio* é preguiçoso, traiçoeiro, canibal. Eu ouvia isso dos meus colegas de escola e sentia muita raiva deles porque eu sabia que isso não era verdade, mas não tinha como fazê-los entender que a vida que o meu povo vivia era apenas diferente da vida da cidade. E isso me fazia sofrer bastante, até porque o fato de ter cara de *índio*, cabelo de *índio*, pele de *índio*, não me permitia negar a minha própria identidade e meus amigos faziam questão de colocar-me de lado nas brincadeiras, como se eu fosse um monstro. Isso durou bastante tempo e foi tão difícil aceitar minha própria condição que eu cheguei a desejar não ter nascido *índio* (MUNDURUKU, 2003, p. 6, grifos do autor).

A denúncia proferida por Daniel Munduruku (2003) é uma voz que encontra eco na epígrafe poética que abre esta seção da dissertação (KAMBEBA, 2020b) e em múltiplas vozes e corpos indígenas sufocados, perseguidos, invisibilizados e inviabilizados. De acordo com Luciano/Baniwa (2006, p. 41) durante os mais de 500 anos de colonização, indígenas foram obrigados, por força da repressão física e cultural, “a reprimir e a negar suas culturas e identidades como forma de sobrevivência

diante da sociedade colonial que lhes negava qualquer direito e possibilidade de vida própria”. Assim, por vezes, a exclusão, a negação, a repulsa e o comportamento agressivo de brancos para com pessoas indígenas é tanta que, quiçá, os próprios indígenas possam não querer se afirmar como tal, assim como a denúncia proferida por Munduruku (2003). Dessa forma, o crime é tamanho que, seguramente, os dados do IBGE, tampouco dos demais levantamentos, não elucidam fidedignamente a realidade quantitativa dos povos e pessoas indígenas no Brasil e no mundo. Além disso, precisamos lembrar, sempre, que todo censo serve como um mecanismo de controle, seja para levantamento de dados que fomentarão políticas públicas úteis à população quanto para classificar, hierarquizar e separar pessoas e saberes.

Assim, embora haja discordância entre a pesquisa levantada por Luciano/Baniwa (2019) e dados de censos como os do IBGE (2010), ponderamos ser essencial que sejam validados os números apresentados pelo pesquisador do povo Baniwa, incluso para a manutenção da pluralidade étnica no país, ademais, é claro, de ter sido um estudo que teve pessoas indígenas à frente da sua realização e ter sido realizado de forma sistemática, também. Dito isso, o que está em jogo, nesta pesquisa, além de ampliar o olhar acerca do sujeito indígena na atualidade, é repensar a heterogeneidade desses povos, o que resulta em múltiplas e distintas identidades sociais e culturais.

Destarte, a discussão aqui apresentada não é, jamais, impor critérios para a afirmação das identidades indígenas, uma vez que cada povo e cada nação adotam diferentes critérios para tal, como veremos a continuação. Reforçando, o exercício visa ampliar diferentes concepções das identidades indígenas, elucidando o seu caráter plural, entendendo que, por meio dessa prática, essas identidades poderão ser desvinculadas daquela única, homogênea e estereotipada construção que perdura no imaginário popular.

Por muitos séculos, indígenas tiveram negado o direito de permanecerem como são. Foram gerações de exclusão e apagamentos, além de serem obrigados a seguir determinados comportamentos e religiosidade. Datada de 19 de dezembro de 1973, a Lei 6.001 (BRASIL, 1973), mais conhecida como “Estatuto do Índio”, embora tenha trazido ganhos, como a preservação das culturas étnicas, por exemplo, carrega consigo uma carga integracionista e tutelar. Em seu artigo primeiro, fica visível que a intenção não era salvaguardar as identidades indígenas, mas integrá-las, “progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973). Ademais, essa tutela por

parte do Estado nada mais é que uma forma de controle e de conceber indígenas como seres dependentes e inferiores sócio-cultural-linguístico-economicamente. Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que o indígena foi reconhecido como autossuficiente, tendo direito a permanecer como tal, a falar suas próprias línguas, demarcação de território, dentre outros assegurados pela Lei.

Retornando aos dados da *International Work Group for Indigenous Affairs*, 370 milhões de pessoas mundialmente são indígenas e pertencentes a algum povo étnico. Isso implica conceber que as identidades indígenas, assim como as demais, são plurais. Por nos constituirmos pelas práticas de uso da linguagem (LUCIANO/BANIWA, 2017), que por sua vez é carregada de valores (MONGELO/GUARANIM'BYÁ, 2013; BAKHTIN, 2014 [1929]), nos constituímos, também, a partir do olhar do outro. Dessa forma, em decorrência do perfil multifacetado dos seres humanos, compreendemos que as identidades não são fixas e estáveis, mas fluidas e heterogêneas (HALL, 2000).

Assim, tanto o conceito de identidade quanto o da diferença se perfazem nas relações sociais. Isso significa que a sua definição “está sujeita a vetores de força a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas” (SILVA, 2000, p. 81). É, portanto, através dessa relação de poder que as identidades, por vezes, são minorizadas e hierarquizadas e é nesse espaço de tensões que surgem os estereótipos e o caráter reducionista, essencialista²⁸ e homogêneo das identidades.

Em seus estudos, Hall (2004) distingue três concepções das identidades humanas: a primeira ligada ao Iluminismo, concebendo o ser humano como sujeito centrado e guiado pela razão; a segunda levando em conta o sujeito sociologicamente constituído, não sendo independente do meio pois se constitui pelas relações sociais e, a terceira, que chamou de sujeito pós-moderno, não possui uma única identidade, tampouco essa identidade é fixa. Assim, é a partir dessas últimas duas concepções que as diferenças emergem, aqui entendidas como a heterogeneidade das identidades sociais, aquilo que distingue e é subjetivo, não no sentido de exclusão, mas de valorização e pertencimento.

²⁸ Resumidamente, de acordo com Woodward (2000), o essencialismo das identidades diz respeito a ideia de “essência”, ou seja, características (físicas, psicológicas, comportamentais, materiais, ...) que “normatizam” e são “comuns” aos membros de determinado grupo social. Nesse sentido, “a identidade é vista como fixa e imutável” (WOODWARD, 2000, p. 12).

Com vistas a preservar²⁹ as identidades e os direitos dos povos originários, algumas normativas internacionais passaram a vigorar a partir da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989, que foi um importante marco às populações indígenas e tribais, sobretudo por tratar de temas como pertencimento e valorização das identidades. Ademais, fica estabelecida a autodeclaração como critério importante para a construção das identidades indígenas. Em seu artigo primeiro da Convenção 169 da OIT, incorporada pelo decreto 5.051/04, fica estabelecido que a “consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada critério fundamental para determinar os grupos indígenas” (BRASIL, 2004).

No Brasil, amparada tanto pelo Estatuto do Índio, quanto pela CF e pela Convenção do OIT, a FUNAI estabelece alguns critérios para o reconhecimento das identidades indígenas, sendo eles: a) autodeclaração e consciência de sua identidade indígena; b) reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem (FUNAI, 2021). Por sua vez, apenas como título de ilustração, no Chile, a Lei 19.253 de 1993 reconhece como indígenas populações pré-colombianas e que conservam manifestações étnicas e culturais próprias. Já normativas mexicanas ampliam essas questões, estabelecendo novos apontamentos, como ser falante de alguma língua nativa, tomando matrimônio e/ou ser pertencente à família cujo chefe seja indígena³⁰.

Contudo, compreendemos que essas categorias são definidas pelos Estados Nação e não pelos diferentes povos. Assim, cabe destacar normativas da Guatemala, que constitucionalmente apontam que as identidades indígenas, por se constituírem por um conjunto de elementos e que cada povo possui seus critérios para tal, é dever do Estado garantir que esses critérios sejam preservados. Ou seja, ao resguardar que sejam respeitados critérios próprios, está a se favorecer que as identidades antes invisibilizadas e/ou adormecidas, possam ser reivindicadas. Desta forma, nos assevera Guerra (2013, p. 155): “a identidade é algo reclamado por quem precisa de um lugar para reivindicar direitos: uma bandeira de luta dos excluídos de uma ordem de direitos”.

Somente por este apanhado, podemos dizer que as identidades, além de

²⁹ Preservar no sentido de garantir que sejam respeitadas as múltiplas formas de ser e pensar no mundo e não de homogeneizar e pensar no caráter fixo das identidades.

³⁰ A compilação das legislações latino-americanas que versam sobre direito dos povos indígenas pode ser encontrada em: www.cidh.org/indigenas/indigenas.sp.01/articulo.I.htm. Acesso em 06 jun. 2021.

sociais, são também culturais, no sentido de carregar consigo aquilo que culturalmente é específico de cada povo. Tanto os costumes quanto as tradições fazem parte das identidades étnicas, de acordo com a Convenção 169 da OIT. Assim, embora em contextos distintos (aldeados, não aldeados e em centros urbanos), podemos falar em pertencimento, aqui entendido como a relação com algum povo, que possui uma ancestralidade e cosmovisão específicas.

Assim, por transitarem em múltiplos espaços socioculturais, por desempenharem diversas funções, por haverem diferentes critérios para elegibilidade e afirmação e, principalmente, por entender que as identidades, assim como culturas, são heterogêneas, fluidas e mudam (HALL, 2000), já não cabe conceber pessoas e povos indígenas de maneira reducionista, tratando-os pelo genérico “índio”. Porém, como diversas denúncias aqui mostradas, o imaginário popular ainda tende a estereótipos e a pensar o sujeito indígena como aculturado, selvagem, canibal e tantos outros adjetivos pejorativos.

Dessa forma, se historicamente – e ainda nos dias atuais –, indígenas sofreram/sofrem toda sorte de preconceito e de redução de suas identidades a cargo da colonialidade, foram necessárias normativas como a Lei 11.645 (BRASIL, 2008a) para garantir a valorização das suas culturas, cosmovisões e epistemologias no âmbito escolar. Isso implica na elaboração de materiais didáticos que favoreçam a ressignificação das identidades plurais dos povos originários, destoando-as das construções estereotipadas, conforme denúncia proferida por Graúna/Potiguara (2011).

Em um dos posicionamentos de professores indígenas sobre a lei de 2008 compilados por Graúna/Potiguara (2011), analisa o professor Jaime Moura Fernandes (Diakara), do povo Dessana, sobre o LD e a essencialização das identidades indígenas:

A história oficial de hoje é índio com pena na cabeça, protetor da mata, de cultura primitiva e antiprogresso. Os livros didáticos, e várias outras produções, frequentemente estabelecem uma relação entre a identidade pessoal ou coletiva e os artefatos usados, de forma que eles pareçam essenciais a todos os membros indistintamente. Da mesma forma que os marcadores identitários, como pinturas e adornos, são utilizados para representar tribos indígenas (DIAKARA/DESSANA *apud* GRAÚNA/POTIGUARA, 2011, p. 242).

Em outras palavras, Diakara/Dessana reforça a denúncia de que a sociedade

brasileira enxerga o indígena como sendo um sujeito primitivo, iguais uns aos outros, com suas culturas e linguagens ultrapassadas. Diante dessa visão homogeneizadora, os LD continuam a (re)produzir discursos essencialistas e negacionistas, como se os sujeitos indígenas, por serem quem são, tivessem por obrigação realizar performances comportamentais semelhantes e impedidos de circularem em outras esferas sociais mais além do seu território. Assim sendo, o monitoramento do cumprimento da lei de 2008 nestes documentos deve ser constante, pois a lei por si só não garante que repertórios pejorativos não sejam (re)produzidos nos LD.

Para ilustrar a urgente necessidade de monitoração das identidades indígenas nos livros didáticos mesmo mais de 10 anos de promulgação da Lei 11.645 (BRASIL, 2008a), evocamos a pesquisa de Thomas (2018). Com vistas a analisar o que se pode aprender sobre a arte indígena nos LD de Arte do PNLD, a pesquisadora conclui que a diversidade é pouco trabalhada nesses documentos e as atividades pouco contribuem para uma discussão crítica da pluralidade indígena. Ademais, observou que em alguns livros é lançada mão dessa diversidade e, além disso, quando em momento de ilustração das pinturas corporais é trazida a ideia de que “todos os índios se pintam pelo sentido da beleza, por exemplo” (THOMAS, 2018, p. 151). Essa concepção das identidades indígenas de forma essencialista e genérica também foi observada nas pesquisas de Guites (2019) e Nobre (2017). Ambos apontam que nos livros didáticos de Geografia e História, respectivamente, tanto a diversidade cultural quanto identitária nesses documentos ainda é muito limitada e tende à estereotipação.

Ante o exposto, ponderamos que pesquisas sobre o LD são importantes por contribuir, também, para o apontamento de melhorias e para que a inserção de temáticas sobre grupos sociais “marginalizados” sejam trabalhadas pelo viés da valorização e não por força maior imposta pelas legislações específicas como a Lei 11.645 (BRASIL, 2008a). Dito isso, a partir da próxima seção, será analisada a questão das identidades indígenas no livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) desde dois vieses: a pluralidade linguística e pluralidade sociocultural.

4.2 PLURALIDADE LINGUÍSTICA

Assim como o quantitativo de povos indígenas ao redor do mundo é um dado

estimado (IWGIA, 2020), o número de línguas também é variável. De acordo com recente atualização do Atlas Sociolinguístico dos Povos Indígenas da América Latina, estimam-se 567 línguas indígenas distintas faladas na América Latina e Caribe, sendo a região amazônica a detentora da maior concentração, com 286 catalogadas (LÓPEZ, 2019). Essa expressividade fez com que muitos países legislassem em favor da pluralidade linguística.

No Brasil, por meio do decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, ficou instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, concebido como um instrumento de “identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010).

Nos demais países latino-americanos, a título de ilustração, a valorização, proteção e direito das identidades e de suas línguas estão assegurados nas diversas Constituições Políticas dos Estados Nação. No Equador, já em seu artigo primeiro da Constituição de 2008, fica assegurada a pluralidade linguística daquele país, inclusive a legislação promove que as línguas nativas como o quéchua e o shuar façam parte do quadro oficial linguístico do país. Por sua vez, o México, por meio do artigo 4º da sua Constituição Federal datada de 1917 e ampliada em 2020, legisla em prol do desenvolvimento das línguas, culturas e costumes dos diversos povos. No Panamá, o artigo 86 da CF de 2016 aponta a criação de uma instituição com vistas à preservação e desenvolvimento das línguas indígenas. Já na Venezuela, o artigo 119 da CF de 1999 reconhece o direito dos povos indígenas a manterem suas tradições culturais e linguísticas. São apenas alguns exemplos, mas não nos esqueçamos que normativas como estas são frutos, sobretudo, das articulações, luta e resistência dos povos indígenas, em prol do direito de falarem/preservarem suas próprias línguas e costumes.

Sabendo dessa realidade e da impossibilidade de se abordar todos os países latino-americanos no LD de forma detalhada, as autoras da coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) optaram por retratar a questão da pluralidade linguística na Colômbia e no Paraguai. Ademais desses dois contextos, é ilustrado, também, o panorama linguístico de Guiné Equatorial. Essas explanações ocorrem na Unidade 1 – Capítulo 1, do livro 2: manual do aluno.

A seguinte figura (figura 10) abre o livro para o segundo ano do Ensino Médio:

FIGURA 10 - ABERTURA DA UNIDADE 1, CAPÍTULO 1 DO LIVRO 2: MANUAL DO ALUNO



FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 10).

A partir do questionamento “*¿Qué colores hay en la diversidad?*”, o aluno é convidado a refletir sobre a pluralidade que permeia o território colombiano e, com isso, poderá pensar na nossa própria sociedade ou nas diversas realidades sociais. Pelas imagens, podemos observar pessoas com diferentes traços fisionômicos e diferentes tons de pele. Observamos ainda uma imagem de uma pessoa com grafismos corporais, remetendo às tradições indígenas. Nesse sentido, percebemos uma tentativa de proposta intercultural, por se tratar de um outro país com sua pluralidade cultural, ou seja, da Colômbia, além de constatarmos a valorização dos diferentes modos de ser e viver.

Essa ilustração inicial reforça a heterogeneidade das sociedades globais e vem a ser um avanço constatado no LD. Mas, será que as autoras estruturam as atividades de forma a valorizar essa diversidade e a ponto de contribuir para a criticidade discente? A continuação, a figura 11 elucida como essas atividades foram desenvolvidas.

FIGURA 11 - ATIVIDADES SOBRE A PLURALIDADE CULTURAL NA COLÔMBIA



¡Para empezar!

Observa las imágenes de al lado y contesta.

1. ¿A qué palabras te remiten? En parejas, piensen en por lo menos cinco palabras y verifiquen en un diccionario cómo se dicen en español.
2. Vas a escuchar siete partes del documental *Lenguas nativas en Colombia*, del Ministerio de Cultura de Colombia (disponible en: <<http://linktr.me/ao257/>>; acceso el 21 de enero de 2016). Relaciona las hablas con las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué es una lengua nativa?
 - b) ¿Cuántas lenguas hay en Colombia?
 - c) ¿Qué es lengua?
3. Reflexiona sobre la siguiente definición de lengua presente en el mismo documental y discute oralmente su significado:

La lengua no es solo un instrumento de comunicación, sino es el resultado de una larga historia, es un sistema de memoria, es una forma íntima y trascendente de acercarse al universo cultural, rezos, mitos, hitos, genealogías de vida, términos únicos para formas propias, que son potenciado en su mayoría por la tradición oral. La lengua es sabiduría. La lengua es conocimiento. La lengua es cosmovisión.

 - a) ¿Qué significa decir que la lengua es “el resultado de una larga historia”?
 - b) Según el documental, Colombia tiene 68 lenguas nativas. Sin embargo, muchas personas las desconocen. ¿Por qué crees que eso ocurre?

Imágenes: Departamento de Humanidades de la Universidad EAFIT, Medellín/Ministerio de Cultura de Colombia

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 11).

Tão pequena e tão expressiva! A atividade sobre a pluralidade linguístico-cultural na Colômbia demonstra a relevância de leis como a 11.645 (BRASIL, 2008a), que asseguram o trabalho com questões afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar. Não somente por atender a normativa, mas a proposta das autoras ilustra como se trabalhar questões indígenas de forma a valorizar culturas e diversidades por meio de uma abordagem sociointeracionista de ensino.

As atividades vão em um constante: primeiro apresentam imagens, as quais o aluno é convidado a refletir o que elas remetem. Percebemos que são imagens ligeiramente enraizadas no imaginário popular, como as casas com teto de palha, por exemplo. Por outro lado, são imagens que reforçam a ancestralidade e algumas das

tradições indígenas, como andar descalço para sentir as energias da terra, além da utilização de instrumentos sonoros em certos rituais. Nesse caso, é cabível ao professor ficar atento para uma possível manutenção de estereótipos acerca das populações originárias e apontar a relevância de manter a tradição e ancestralidade indígena como um ato político e de resistência, aproveitando a sensibilidade como a atividade foi proposta.

Posteriormente, a atividade 2 corresponde a um exercício de compreensão oral. Ainda que a proposta seja de decodificação, já que o aluno deve responder com base naquilo que ouviu, é um pontapé para que ele se posicione criticamente na atividade 3. Após o insumo da atividade 2, encontramos a seguinte conceituação de língua:

La lengua no es solo un instrumento de comunicación, sino es el resultado de una larga historia, es un sistema de memorias, es una forma íntima y trascendente de acercarse al universo cultural, rezos, mitos, hitos, genealogías de vida, términos únicos para formas propias, que son potenciado en su mayoría por la tradición oral. La lengua es sabiduría. La lengua es conocimiento. La lengua es cosmovisión (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 11).

Antes de analisar as atividades propostas, cabe elogiar o fato de uma reflexão sobre o conceito de linguagem estar presente no livro do aluno, o que vem a ser um enorme avanço, já que comumente não é observada esta prática nos LD destinados a alunos do Ensino Médio. Ademais, o conceito apresentado permite que o aluno perceba que língua é mais que comunicação e que reflete a cultura, tradição e valores de uma determinada sociedade. É necessário indicar, também, que esta conceituação se aproxima da visão de língua(gem) para alguns povos indígenas, além de dialogar com o conceito que permeia as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), sobretudo quando se relaciona a língua enquanto parte da cultura de um povo. Conforme as Diretrizes:

A língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (BRASIL, 1994, p. 11-12).

Por sua vez, para Luciano/Baniwa (2017, p. 299) “língua é um fenômeno de

comunicação sóciocósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e seres não humanos da natureza”. Já para Cecilia Brizola, indígena Guarani M'byá, os Guarani não tem a sua cultura presa a um território, mas sim “na sua língua e na prática de sua cultura, ali está a sua identidade no colo de sua mãe, nos ensinamentos que recebe de outros Guaranis. Falando a língua Guarani ali está a sua identidade” (BRIZOLA/GUARANIMBYA, 2015, p. 25). Assim, observamos que ambos conceitos apontam que além da questão da comunicação, a língua é também cosmovisão, conhecimento e uma forma de contato entre as sociedades e culturas. Inferimos, portanto, uma teorização de linguagem como prática social, carregada de valores e visões de mundo.

Já para o povo Macuxi, na visão do ancião, intelectual e liderança Sobral André Ese'ruma, a linguagem é concebida como habitação do espírito ancestral e possui relação direta com a identidade étnica. Dessa maneira, a língua(gem) indígena “carrega consigo seus saberes, sua ciência, seu conhecimentos, seu canto, ou seja, sua cultura” (ESE'RUMA/MACUXI; CAMARGO; PONTES 2020, p. 39). Nessa esteira, o pensamento dos Macuxi corrobora com o de Rezende e Rodrigues/Tapuia (2020), quando as autoras afirmam que língua é epistemologia.

Nesse sentido, concluímos que o conceito apresentado pelas autoras do LD parece dialogar com a episteme das populações indígenas, com as especificidades da Educação Escolar Indígena e a concepção de linguagem enquanto prática social. Além disso, quando se ampliam teorias e se problematiza a importância das línguas nativas aos povos originários, as autoras favorecem um olhar empático e de amorosidade às populações historicamente marginalizadas, e ambas atividades da questão 3 propiciam essa discussão.

Se por um lado a pergunta 3a questiona o aluno acerca do seu entendimento sobre língua ser fruto de um longo processo histórico, de outro, a 3b tensiona uma reflexão sobre os apagamentos. Ao levantar a problemática da existência de 68 línguas nativas na Colômbia e do desconhecimento desse fato pela maioria da população, as autoras intencionam um debate sobre a invisibilidade indígena nos diferentes espaços. Essa conscientização é necessária para que o aluno perceba que está imerso em uma sociedade heterogênea e plural e, além disso, que pessoas indígenas, bem como outros grupos às margens como os quilombolas, por exemplo, fazem parte dela, seja em territórios, seja em contextos urbanos, desempenhando diversos cargos e funções sociais. Nessa esteira, o estudante indígena, além de

conhecer novas línguas e culturas, muito provavelmente se sentirá valorizado e pertencente à sociedade local.

Ainda sobre a temática da pluralidade linguística nos países hispânicos, a mesma seção (capítulo 1, da unidade 1 do livro do aluno 2) nos convida a ressignificar o olhar sobre o Paraguai, por meio de atividades em torno do gênero discursivo reportagem. A seguinte figura (figura 12) ilustra a abertura da leitura:

FIGURA 12 - TEMÁTICA DO PARAGUAI NO LIVRO DIDÁTICO 2: MANUAL DO ALUNO

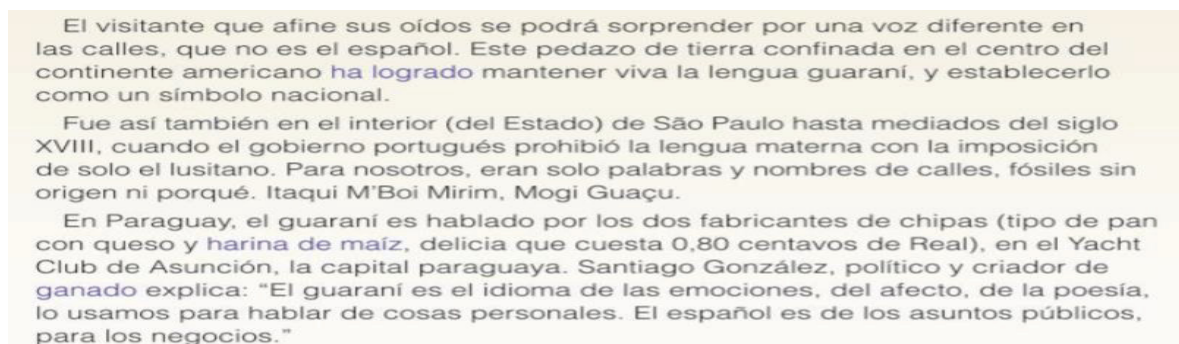


FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 13).

A reportagem trazida é do portal *Paraguay.com*, em que são traduzidas diferentes matérias de jornalistas brasileiros da Folha de São Paulo que, em visita a solos paraguaios, se propuseram a ilustrar que o país vizinho é muito além do imaginário construído a partir das fronteiras com o Brasil. Na matéria, são descritas algumas curiosidades históricas e riquezas do Paraguai, bem como o processo de colonização espanhola naquele país. Para fins de análise, destacamos dois fragmentos da reportagem que tratam especificamente de questões indígenas e da pluralidade linguística daquela nação.

Sobre o papel da língua guarani na construção da sociedade paraguaia, a reportagem traz a seguinte informação:

FIGURA 13 - ILUSTRAÇÃO RELEVÂNCIA DA LÍNGUA GUARANI PARA O PARAGUAI



FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 14).

Primeiramente, cabe iniciarmos elogiando o LD pela sensibilidade trazida. Pensamos que o zelo e carinho para com a língua guarani, a língua das emoções, pode fazer com que sintamos vontade de visitar o país vizinho mais além do que vemos nos noticiários fronteiriços.

No excerto selecionado, observamos alguns pontos fortes que elucidam a relevância de se manter o guarani enquanto língua oficial: 1) a valorização da língua como símbolo nacional e, por conseguinte, de resistência – essa informação é relevante, pois, de fato, muitos brasileiros podem não conhecer a realidade paraguaia mais além da fronteira –; 2) a disponibilização de um comparativo com a proibição da língua dos Guarani em território brasileiro nos faz repensar o papel das línguas indígenas no processo de construção linguística nacional, uma vez que muitos vocábulos dos diversos povos estão inseridos em nosso cotidiano, como nomes de ruas etc. Assim, o aluno é chamado a refletir sobre os apagamentos e extermínios linguísticos, bem como a ponderar a mescla cultural por meio de palavras oriundas das línguas indígenas e, 3) o terceiro parágrafo ilustrado disserta que a língua guarani é falada por pessoas de todas as classes sociais, uma vez que é utilizada tanto por vendedores de rua (as chipas paraguaias, tão famosas nas regiões fronteiriças) quanto por pessoas de alto nível social (frequentadores dos iates clubes, por exemplo). Muitas vezes, “dialetos”, atribuídos à língua guarani, são associados a pessoas sem cultura e até o uso do termo dialeto já é pejorativo. Dessa forma, trazer a ideia de que o guarani é uma língua falada por pessoas de diferentes *background* é um fator bem importante e reforça a necessidade de não hierarquização linguística. Ademais, traz um depoimento de que o guarani é uma língua de afeto, das artes e das emoções (COIMBRA; CHAVES, 2016b), se aproximando do conceito de língua enquanto amorosidade trazido por Iberê/GuaraniM’byá (2021).

Ao ler essa parte da reportagem, o aluno em contexto de Educação Escolar indígena muito provavelmente irá se identificar, pois é trazido um olhar amoroso para com a língua guarani, além de sua valorização no processo da construção nacional. Assim, o texto se alinha às especificidades da Educação Escolar Indígena que, dentre seus pressupostos, deve estar “contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos” (BRASIL, 1994, p. 12), ou seja, pertencimento e protagonismo linguístico.

Por outro lado, não podemos deixar de apontar que a reportagem ilustrada na figura 12 se trata de um texto voltado para o turismo, podendo trazer apenas aspectos positivos do local a que está se referindo. Ao dissertar sobre a relação linguística no Paraguai, Von Streber (2018) pontua o quão complexo é a gestão das línguas em países bilíngues. Relembra o pesquisador que, muito embora exista um movimento de valorização e revitalização, desde o processo de invasão a língua guarani ocupa um lugar de desprestígio e rechaço social. Em suas palavras:

Uno de los factores que más llama la atención es la transmisión del idioma, que disminuye progresivamente y este fenómeno refleja el hecho de que los hablantes del guaraní no tienen un lugar en la sociedad para utilizarlo efectivamente. En definitiva, las políticas lingüísticas en Paraguay necesitan una intervención para detener la reducción del uso del idioma, de lo contrario, el idioma que define la identidad de los paraguayos puede comenzar a desvanecerse de manera sutil y silenciosa como aparentemente ya está ocurriendo (VON-STREBER, 2018, p. 119).

Ante o observado por Von Streber (2018), podemos inferir que a intenção das autoras do *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), ao trazer uma reportagem que aponta sobre a língua guarani ser uma língua das emoções e dos afetos, é a de olhar para esta língua desde o viés da valorização. Com isso, evidenciando o quanto devemos prezar para que não haja desprestígio nas formas de falar e, sobretudo, que devemos combater o extermínio linguístico causado pelo processo de invasão.

Outro ponto a ser destacado da matéria é a descrição do conflito entre indígenas e jesuítas catequizadores que, além de sua religião, impuseram a sua língua. A continuação, a figura 14 ilustra esta passagem.

FIGURA 14 - PASSAGEM QUE ILUSTRA O CONFLITO ENTRE INDÍGENAS E CATEQUIZADORES

El paseo meditativo a través de las ruinas de la misión de la Santísima Trinidad del Paraná se detiene por un momento: es el momento en el que el guía explica por qué los indios libres y seminómadas aceptaron vivir bajo el yugo de la espiritualidad católica, los golpes de campanas de la iglesia que señalaban la hora de ir al trabajo, el tiempo para rezar, la hora de ir a dormir. ¿Por qué renunciar a la poligamia y sus dioses? ¿Por qué adhirieron a la idea de pecado, que no tenían? "Huían de las tribus enemigas, pero también de los bandeirantes paulistas, que los cazaban para esclavizarlos."

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 15).

Esse fragmento nos remete automaticamente aos supracitados textos de Munduruku (2003) e de Luciano/Baniwa (2006), quando os autores dissertam sobre

os apagamentos e os destinos dos povos indígenas escravizados durante o processo de colonização. Nesse sentido, é importante a leitura desse fragmento na reportagem pois ela potencializa que se discuta/reflita a aparente pacificação entre indígenas e não indígenas na contemporaneidade. Dizemos aparente pois, às vistas da grande maioria da sociedade nacional, indígenas, sobretudo os em contexto urbanos, são aculturados, não possuem qualquer vínculo com sua ancestralidade, pois já incorporaram a religião, a língua e os modos de ser da população branca/ocidental. Reforçando os apontamentos de Fraga (2018): se hoje indígenas falam e valorizam o português e o espanhol, não se pode esquecer que essas línguas foram impostas a duras penas, e isso deve ser constantemente lembrado.

Dito isso, caberá ao docente favorecer que este fragmento da reportagem não passe em branco, sobretudo para que se protagonize o olhar do aluno indígena sobre o pertencimento étnico. Além disso, para ele refletir que, embora esteja imerso na sociedade moderna, isso não anula as suas raízes ancestrais, conforme nos elucida Santos (2015). Além disso, por meio do ato comparativo entre aquilo que se lê e sua própria realidade, o aprendizado se “abre para o conhecimento sobre o passado da humanidade, orienta o posicionamento do educando diante do presente e lhe dá perspectivas de construção do seu futuro” (BRASIL, 1994). Ponderamos, assim, que uma vez mais a atividade está em consonância com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

Acerca da presença dos vocábulos “índio” e “tribo”, que aparecem por 7 ocasiões (6 e 1, respectivamente), há que se ponderar que se trata de uma reportagem traduzida ao espanhol pelo site *Paraguay.com*. Em consulta à fonte, uma matéria da Folha de São Paulo³¹, constatamos que a jornalista valeu-se dos termos “índio” e “tribo” na sua escrita. Ainda assim, ponderamos que caberia que as autoras da coletânea apontassem em algum momento a distinção entre termos “índio” e “indígena”, bem como “tribo” e “povo”, o que poderia evitar, dessa forma, a manutenção de repertórios pejorativos, mas isso não ocorreu. O que vimos foi a utilização desses termos genéricos incluso na formulação das atividades que seguiram, onde a palavra “índio” apareceu em três ocasiões.

Falando em atividades, dentre as que fomentaram a reportagem, trazemos cinco para análise. Esse recorte serve para ilustrarmos diferentes abordagens trazidas

³¹ Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/turismo/2011/08/964720-tao-perto-e-tao-longe-do-brasil-paraguai-e-um-pais-fascinante.shtml>. Acesso em: 05 mai. 2021.

pelas autoras para o trabalho com a notícia traduzida pelo portal *Paraguay.com*.

FIGURA 15 - EXEMPLO DE ATIVIDADES MAIS ESTRUTURAIS

TEJIENDO LA COMPRENSIÓN

1. Encuentra las siguientes informaciones en el reportaje y escribe las respuestas en tu cuaderno:
 - a) Nombre del periódico electrónico paraguayo.
 - b) Sección del periódico en la que se publicó el reportaje.
 - c) Nombre del periódico brasileño que publicó originalmente el reportaje.
2. En el reportaje se explica que hay dos lenguas oficiales en el Paraguay. Contesta en tu cuaderno según el texto:
 - a) ¿Qué lenguas son oficiales en ese país?
 - b) ¿En qué momentos se usa el idioma guaraní?
 - c) ¿Cuándo se usa el español?

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 17).

Dessa figura, observamos que as duas atividades ilustradas são exercícios que trazem uma visão de leitura enquanto decodificação. Enquanto na primeira o foco recai na identificação das características do gênero reportagem, como identificar o nome do periódico e em qual seção do periódico a matéria foi publicada, na segunda o objetivo é a leitura para buscar respostas dadas, sem possibilidades do aluno expressar qualquer opinião sobre. Ou seja, exercícios mais mecânicos em que a temática abordada tende para ensino da habilidade leitora e das funções do gênero reportagem. Ainda que não se tratem de atividades com foco na gramática, observamos que, pelo menos nessas duas questões, não se evidenciou o foco no letramento crítico à luz das OCEM (BRASIL, 2006), a qual a coletânea se propôs a seguir.

Na mesma entrevista concedida à Rede Salesiana Brasil (COIMBRA; CHAVES, 2017), as autoras ponderam que as atividades apresentadas nos volumes são processuais e que não enxergam maiores problemas em exercícios de reforço gramatical, já que cada aluno aprende de alguma maneira. Incluso, como dito anteriormente, a seção *Chuleta lingüística* é destinada para reforço e aprimoramento gramatical. Concordamos com as autoras, quando dizem que cada aluno constrói seus conhecimentos lingüísticos de forma variada. Por outro lado, analisamos que atividades mais estruturais e/ou de leitura enquanto decodificação não favorecem a criticidade discente e, neste sentido, desvinculam os aspectos culturais e sociais no ensino de línguas. Neste caso, uma possibilidade seria expandir a atividade, propondo

questões que possibilitassem reflexões e o estabelecimento de relações. A título de exemplificação, dinâmicas do tipo “narre alguma experiência em que você usou a sua língua nativa em diferentes contextos” poderia expandir as discussões, encontrando, dessa forma, eco na reportagem lida.

Mas, como dito pelas autoras, são exercícios processuais, que irão favorecer a autonomia crítica do aluno, ou seja, o aprendiz será capaz de dialogar e se posicionar com relação à temática apresentada. Assim, ilustramos uma atividade que avança nessa direção (figura 16).

FIGURA 16 - EXEMPLO DE ATIVIDADES QUE AVANÇARAM GRADATIVAMENTE

3. Una de las partes del reportaje se intitula “Descubra el ‘verdadero’ Paraguay en paseos más allá de la frontera”.
 - a) ¿Qué crítica se plantea en esa parte del reportaje?
 - b) ¿Por qué la palabra **verdadero** está entre comillas?

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 17).

De acordo com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), disciplinas da linguagem devem conceber a língua enquanto articuladora das visões de mundo. Nesse sentido, deve concretizar-se (a língua) em “atividades que envolvam a língua real (que se expressa em textos orais ou escritos significativos e contextualizados) [...]; atividades que tenham funções sociais e culturais específicas” (BRASIL, 1994, p. 15).

Ponderamos que a atividade avança no sentido de ouvir a voz do aluno, uma vez que ele é convidado a refletir sobre a crítica trazida pela reportagem com relação ao estereótipo construído por brasileiros para com o Paraguai. Por outro lado, ao passo que não se trata de um exercício de cunho gramatical e em função das estruturas do gênero, o posicionamento do aluno ainda deve estar baseado no texto. Ou seja, não favorece uma relação direta entre o lido com o mundo e as experiências vividas pelo aprendiz. Caberiam melhorias se fossem perguntados, por exemplo, se o estudante conhece o país vizinho, se concorda com a crítica apresentada pela reportagem, dentre tantas outras possibilidades que potencializam o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem.

Mas, como dito, são atividades que avançam gradativamente. Na continuação trazemos um excerto com questões que favoreceram a criticidade discente e que, de fato, são exercícios que desempenham funções sociais e culturais específicas.

FIGURA 17 - EXEMPLO DE ATIVIDADES QUE FAVORECEM A CRITICIDADE DISCENTE

4. Infelizmente, la cuestión del prejuicio hacia Paraguay en Brasil está muy arraigada. Aunque el reportaje haga una crítica a eso, *todavía* usa, en el lenguaje, una expresión típicamente prejuiciosa. Relee el reportaje, identifícala y explica por qué no deberían emplearla.
3. Antes de leer el reportaje, contestaste a la pregunta sobre lo que sabías acerca del Paraguay y su pueblo. Ahora reflexiona: ¿crees que los brasileños, de manera *general*, tienen una buena imagen del Paraguay? ¿Ha cambiado en algo lo que pensabas sobre ese país?

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 17 e p. 19).

No tangente das especificidades da Educação Escolar Indígena, deve-se prezar por atividades que visam a globalidade do processo de aprendizagem dos alunos indígenas. Conforme as Diretrizes:

As atividades desenvolvidas durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos - compreender e aprender (BRASIL, 1994, p.12).

Nesse sentido, é vantajoso que o trabalho seja pautado de forma a favorecer a criticidade discente e a relação entre o mundo globalizado e a ancestralidade étnica de cada povo. Dito isso, ponderamos que os exercícios propostos na figura 17, de fato, protagonizam a voz do aluno, pois convidam-no para dialogar, se posicionar e criar inteligibilidade, o que lhes levará a compreender, a aprender.

A questão 4 convida o aluno a refletir sobre uma contradição: a reportagem tem por objetivo ressignificar o olhar acerca do Paraguai mais além da fronteira, porém, traz a seguinte passagem:

FIGURA 18 - CONTRADIÇÃO APRESENTADA NA REPORTAGEM

Descubra el “verdadero” Paraguay en paseos más allá de la frontera

El frenesí de compras en Ciudad del Este, los innumerables *sacoleiros* subiendo y bajando, las calles llenas de vendedores ambulantes, las grandes bolsas llenas de artículos de marca (o falsificados).

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 14).

Dessa figura, a reflexão é: se a intenção é destoar a imagem negativa de brasileiros ante o Paraguai, a expressão entre parênteses “ou falsificados”, em tradução livre, é contraditória e reproduz o imaginário estereotipado de que no país

vizinho somente encontramos produtos pirateados. Esse embate se relaciona com a atividade 4, ilustrada na figura 17, que por sua vez, faz parte da seção “*Después de leer*”. Nela, é questionada a possibilidade de mudança da percepção do aluno sobre o Paraguai e se brasileiros, em linhas gerais, concebem uma identidade positiva ou negativa daquele país. Cabe reforçar que, o uso do termo “falsificado” é evocado de uma matéria e trazido para discussão pelas autoras do LD no sentido convidar o aluno a refletir sobre a prática do preconceito. Assim, analisamos que as professoras tensionam esse vocábulo para que (re)pensemos o quanto ainda somos violentos e perfazemos juízos de valor pautados no imaginário popular.

A partir da temática apresentada na reportagem (ampliando o olhar sobre o Paraguai) e de seus conteúdos constituintes (políticas linguísticas, processo de colonização e das guerras históricas), após analisar as atividades propostas, concluímos que a unidade tem potencial para contribuir com o ensino/aprendizagem da língua espanhola em contexto da Educação Escolar Indígena. Ainda que a reportagem narre o processo de colonização, a valorização da língua guarani é um dos assuntos mais bem detalhados da matéria. Esse protagonismo linguístico, quando trabalhado com alunos indígenas, reforça alguns dos objetivos da educação específica, bilíngue e diferenciada, ademais de ser uma educação em prol da “reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência” (BRASIL, 1994, p. 12).

Observamos ainda, que o processo de valorização das línguas indígenas e do seu papel na formação linguística dos Estados Nações também é trabalhado na coletânea. Nesse sentido, necessitamos parabenizar as autoras do LD pela sensibilidade e zelo, uma vez que a obra não foi pensada para atender aos alunos indígenas em seus contextos educacionais específicos, mas traz contribuições importantes e espaços para que o trabalho nesse contexto contribua para a valorização linguística dos diferentes povos originários. Além do mais, se pensarmos no mercado editorial, que exigem uma série de critérios a serem cumpridos para que o livro faça parte do PNLD, ponderamos um avanço no *Cercanía Joven* por valorizar a riqueza da pluralidade linguística no cenário latino-americano e, nessa esteira, a valorização das línguas nativas. A continuação, algumas imagens dispostas na próxima página nos mostram essa preocupação em abordar a pluralidade linguística no mundo hispano:

FIGURA 19 - TEXTO QUE ELUCIDA A RELEVÂNCIA DAS LÍNGUAS AMERÍNDIAS

2. Lee las siguientes informaciones sobre las lenguas amerindias.

[...] El náhuatl era el idioma que hablaban los aztecas, y antes de la llegada de los españoles funcionaba como lengua franca o común dentro de su imperio. Actualmente, lo hablan unos 2 millones de habitantes en México, Guatemala y El Salvador. El quiché es la lengua maya más conocida y la hablan en el sur de México, en Guatemala y en Honduras más de medio millón de personas. Ya en América del Sur, los idiomas actuales más vigentes y reconocidos son el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche. El quechua era el idioma oficial del imperio Inca. Hoy en día, el quechua se habla desde el sur de Colombia, pasando por Ecuador, Perú, Bolivia y hasta el norte de Argentina, y lo hablan aproximadamente 11 millones de personas. El aimara también se habla en Bolivia y Perú, pero tiene menos hablantes que el quechua, unos tres millones. El guaraní se habla sobre todo en Paraguay. Finalmente, el mapuche es el idioma indígena más hablado de Chile. Se calcula que actualmente lo usan medio millón de personas. Otras lenguas, en cambio, tienen un reducido número de hablantes. [...]

MAN-KI LEE. *Lenguas indígenas y políticas del lenguaje en América Latina*. Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero45/lengindi.html>>. Acceso el 7 de enero de 2016.

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 24).

FIGURA 20 - PRESENÇA DE VOCÁBULOS DE ORIGEM AMERÍNDIA

3. Conoce algunas palabras que la lengua española heredó de otras lenguas habladas en América:

Del náhuatl o azteca:

aguacate – chocolate – cacao – tomate

Del quechua: papa – cóndor – puma – guagua

Del mapuche o mapudungun:

pololo – boldo – piñén – che

Del guaraní: tucán – jaguar – jacarandá – ananá

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 24).

Uma vez mais, ponderamos como relevante tanto a explicação contida na figura 19, quanto a informação descrita na figura 20. Relembrando, a valorização linguística é um dos pressupostos da Educação Escolar Indígena e, nesse sentido, a coletânea atende esta especificidade quando aborda a pluralidade das línguas indígenas no continente americano. Ao problematizar o papel das línguas indígenas na construção lexical da língua espanhola, as autoras estão favorecendo uma discussão do protagonismo indígena na história cultural dos diversos países colonizados, no sentido que o contato modificou ambas culturas, muito embora uma delas tenha sido imposta e hierarquizada pelos catequizadores.

Outrossim, a questão da pluralidade linguística apresentada nos volumes não se restringiram ao contexto das Américas. Como visto na figura 7, a questão da diversidade de línguas em Guiné Equatorial é abordada no capítulo 2 da primeira unidade do livro do 2º ano do Ensino Médio. Antes, porém, no capítulo 1 é trazida a seguinte passagem:

FIGURA 21 - SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA EM GUINÉ EQUATORIAL RETRATADA NA COLETÂNEA

8. Allá se hablan otros idiomas. Lee el siguiente panorama lingüístico que hizo el Instituto Cervantes:

PANORAMA LINGÜÍSTICO DE GUINEA ECUATORIAL

[...] La población autóctona de Guinea Ecuatorial está formada por un grupo de pueblos bantúes. En el país se identifican, desde el punto de vista lingüístico y el etnográfico, lenguas y etnias con las siguientes denominaciones: fang, bubi, ndowe, bisio, baseke, benga y dos lenguas de raíces extra-africanas (fa d'ambo y el pidgin de Guinea Ecuatorial). Esta pluralidad de pueblos africanos, con sus respectivas lenguas bantúes, **añadido** a la presencia de lenguas europeas (español, francés, inglés) y de otras lenguas (latín, árabe, ruso, chino, coreano, hausa, yuruba, ibo, efik, ghanés, beninua, bamelike, ewondo), hacen que Guinea Ecuatorial sea un país multilingüe. [...]

MORGADES, T. Vicerrectora de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial.
 Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p02.htm>. Acceso el 7 de enero de 2016

¿Por qué se considera Guinea Ecuatorial un país multilingüe?

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 27).

Do mesmo modo como dito anteriormente na análise das figuras 8 e 9, ainda que com uma proposta temática rica e que zela pela valorização das línguas nativas, as atividades pouco fomentam a criticidade discente, uma vez o que posicionamento do aluno deva ser proferido exclusivamente com base no lido. Essa constatação nos indica, também, que há conhecimento e preocupação das autoras em atender a Lei 11.645 ((BRASIL, 2008a), mas, assim como nos elucida Graúna/Potiguara (2011) e reforçam Silva e Costa (2018), ainda temos muito que avançar no sentido de trabalhar as questões indígenas dentro das suas especificidades.

Esse distanciamento entre o que está sendo proposto (temática) com as atividades que pouco avançam e/ou que levam à um (não)lugar conforme apontado por França (2018), também é observado no trabalho com o país africano de Guiné Equatorial. A continuação, dispostas nas próximas páginas para melhor visualização, algumas imagens são utilizadas para demonstrar que, embora com avanços (figura 23), algumas atividades giram em torno apenas dos aspectos gramaticais (figura 25).

Antes, porém, evocamos ao fragmento logo abaixo (figura 22), que faz parte de um texto maior que ocupa duas páginas do capítulo 2, do livro do aluno do segundo ano do Ensino Médio. Nele, ademais da Guiné Equatorial, é abordada a questão das políticas linguísticas em outros países da África. É narrado, também, o insucesso escolar de alunos africanos quando alfabetizados nas línguas colonizadas, como o espanhol, ao passo do êxito quando nas línguas nativas daquele continente.

FIGURA 22 - TEMA PROPOSTO DE DISCUSSÃO: PROMOÇÃO DAS LÍNGUAS AFRICANAS

6. Lee el texto a continuación:

[...]

PROMOCIÓN DE LENGUAS AFRICANAS: CONTEXTO POLÍTICO

Guinea Ecuatorial no tiene una legislación global o un marco político que defina la relación entre las distintas lenguas habladas en el país, ni ha delimitado las funciones administrativas y sociopolíticas de sus lenguas. Sin embargo, la Constitución contiene un elemento de legislación lingüística explícita. El art. 4 establece que "la lengua oficial de la República de Guinea Ecuatorial es el español" y "se reconocen las lenguas **aborígenes** como integrantes de la cultura nacional" (Constitución de 1995). La Constitución, por tanto, crea una relación **jerárquica** entre el español, que está constitucionalmente **atrincherado** como lengua oficial, y las lenguas indígenas (africanas), que son meramente "reconocidas".

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 34).

Observamos, nesse texto apresentado na figura 22, uma rica proposta de discussão a ser trabalhada na Educação Escolar Indígena (e também nas não indígenas). Primeiro porque valoriza a língua dos alunos e retrata que possíveis dificuldades de aprendizagem podem decorrer do não conhecimento da língua portuguesa, por exemplo. Relembrando, quando o processo de escolarização se dá na língua materna, novos conhecimentos, como o aprendizado de uma nova língua, se dão de forma mais natural e facilmente incorporados (BRASIL, 1994).

Ao retratar as atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai, Berger (2015) observa que, na visão de alguns docentes brasileiros, alunos do país vizinho e que não falam a língua portuguesa são considerados problemáticos e atrasados. Para a autora, diversos fatores podem influenciar para que esses estudantes se sintam acanhados em sala de aula, dentre eles, a falta de empatia dos colegas e dos professores e os apagamentos/anulações de suas identidades. Nesse sentido, é de se estimar que problemáticas como a insegurança linguística de muitos alunos, bem como a "insegurança em relação à sua origem, configurem-se como empecilhos às propostas de integração linguístico-cultural que figuram em recentes agendas políticas" (BERGER, 2015, p. 183).

Em resumo, o texto proposto na figura 22 tem enorme potencial pela sua temática, justamente por possibilitar que se discuta uma das principais problemáticas sociais enfrentadas por indígenas: a língua enquanto problema, entendida por Ruiz (1984) como uma "problemática" por parte de Governos que não enxergam na pluralidade linguística um aspecto rico da sua cultura, mas um entrave de gestão e de políticas linguísticas. Nesse caminhar, apontamos que o "problema" não está na língua falada pelos indígenas, mas na supervalorização hegemônica das línguas

ocidentais, bem como na exclusão e na hierarquização linguística.

À luz do conceito de Ruiz (1984), Berger aponta que nessa perspectiva, o multilinguismo é tido como:

[u]m “problema a ser resolvido”, ou seja, o entendimento de que a pluralidade de línguas que desemboca na presença de falantes de outras línguas que não o português, nos espaços escolares, é, pois, um problema a ser sanado e contornado, com o qual as escolas precisam lidar, conduzindo processos de ensino-aprendizagem sem vozes que “perturbem” uma lógica de uniformidade e de homogeneidade linguística largamente instaurada (BERGER, 2021, p. 129, grifos da autora).

Assim, por favorecer essa discussão, espera-se que as atividades a partir do texto apresentado favoreçam o diálogo e o entendimento de como as línguas dos povos originários são riquezas e devem ser valorizadas. Vejamos agora se as atividades advindas dessa proposta são capazes de favorecer esse diálogo (figura 23):

FIGURA 23 - EXEMPLO DE ATIVIDADE PÓS LEITURA

Ahora explica: ¿por qué es importante llevar a cabo una educación bilingüe en diversos países de África?

1. ¿Qué comparación se puede establecer entre la situación de las lenguas africanas respecto a las europeas en muchos países de África y la situación de las lenguas indígenas respecto al portugués en Brasil?

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 35).

Observamos, pela figura 23, um grande avanço: por meio do texto lido, o aluno é convidado a refletir sobre as políticas linguísticas brasileiras. Ou seja, como as 275 línguas indígenas apontadas por Luciano/Baniwa (2019) se articulam com o português falado no Brasil. Essa reflexão sobre a pluralidade linguística dos povos indígenas latino-americanos e a sua relação com as línguas impostas, como o português e o espanhol, além de potencializar a criticidade discente, favorece o debate com temáticas relevantes da vida em sociedade, como a valorização das línguas indígenas e as consequências dos apagamentos linguísticos, por exemplo.

Nesse sentido, o estudante é convidado a refletir, também, sobre seus sentimentos e emoções em situações comunicativas adversas. Essa discussão

poderá levar ao entendimento de língua enquanto problema, momento em que o profissional docente deve estar atento para que o aprendiz não diminua o valor de sua própria língua e/ou se sinta inferiorizado linguisticamente.

Ampliando as discussões, assim como ilustrado na figura 20, diferentes vocábulos das línguas africanas também se incorporaram na língua espanhola. Essa informação também está retratada na coletânea, conforme observamos na figura que segue:

FIGURA 24 - AFRICANISMOS NA LÍNGUA ESPANHOLA

VOCABULARIO EN CONTEXTO

¿Sabes qué son africanismos? Son palabras provenientes de lenguas africanas incorporadas a diversas variedades del español hablado en América (aunque no exclusivamente). Seleccionamos algunos africanismos de un diccionario en línea (de la A hasta la G). Léelos:

DICCIONARIO DE AFRICANISMOS

Anamú – conocida también como yerba de ajo, es una planta que tiene olor semejante al ajo.

Bailes de bomba – bailes de origen africano o afroantillano acompañados del tambor llamado bomba y de los cantos de igual denominación.

Chachachá – baile moderno de procedencia afrocubana, introducido en Puerto Rico a mediados de la década del 1950.

Dengue – enfermedad epidémica propia de los países cálidos.

Enfuncharse – enfadarse, enojarse.

Funche – comida hecha con harina de maíz.

Guinea – gallina procedente de Guinea, pequeña, de cresta ósea, cabeza pelada, plumaje negro azulado con manchas blancas, cola corta y puntiaguda.

Guarapo – bebida que se prepara con el jugo de la caña de azúcar.

Disponible en: <http://cai.bc.inter.edu/CIBERINFO/ciber-info_africanismos.htm>. Acceso el 7 de enero de 2016.

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 36).

De acordo com a figura 24, fica claro uma vez mais que a temática e os boxes de apoio são bem estruturados e retratam a tentativa de trabalho melhor fundamentado e à luz da lei 11.645 (BRASIL, 2008a), de forma a valorizar as culturas afro-brasileira e indígena no ensino. São variados gêneros discursivos, como reportagens e matérias jornalísticas, que podem favorecer discussões para com a valorização da pluralidade linguístico-cultural desses dois grupos apontados pela lei.

Contudo, embora iniciando com uma rica problematização, conforme vimos na figura 23, ainda observamos, nas atividades, a constante necessidade de inserção dos aspectos gramaticais no ensino, conforme constatado por meio da figura 25, presente na próxima página para melhor disposição no texto.

Por se tratar de um livro do segundo ano do Ensino Médio, em que o aluno está aprofundando seus conhecimentos linguísticos na língua espanhola, atividades mais

estruturais são bem vindas, porém, essas devem ser de forma integrada, contextualizada e situadas no entendimento do que vem a ser língua aos diferentes povos (REZENDE; RODRIGUES/TAPUIA, 2020). No caso específico da figura 25, são trabalhadas algumas questões fonológicas e o reforço da expressão oral. Porém, são dinâmicas que param por aí.

Ainda que a atividade apresente a temática dos africanismos na língua espanhola, o que vem a ser um ponto muito relevante, o foco recai nos aspectos fonológicos da língua. A crítica, nesse caso, não é necessariamente às atividades em si, mas o fato de não haver qualquer possibilidade de discussão acerca da importância das línguas africanas no repertório linguístico espanhol. Assim, perde-se uma vez mais a oportunidade de tensionar e problematizar ideias cristalizadas e impostas sobre povos marginalizados, escravizados e inferiorizados, conforme vemos a seguir.

FIGURA 25 - EXEMPLO DE ATIVIDADE COM TEMÁTICAS À LUZ DA LEI 11.645/2008

OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES

La d, la f y el dígrafo ch

1. Escucha nuevamente algunas palabras del audio y fíjate en los sonidos de las letras t y d destacadas en estas palabras:

tradicional – pérdida – puede – defunciones – de –
transmitidas – dominante – este – parte

a) Escúchalas nuevamente y repítelas en voz alta.
b) ¿Qué vocales aparecen después de las letras t y d destacadas?
c) Algunas palabras que escuchaste también existen en portugués. Léelas en portugués fijándote en las letras destacadas y observa si hay diferencia entre tu pronunciación y la de la lengua española:

tradicional – de – transmitidas – parte

2. Ahora escucha otra palabra presente y observa la pronunciación del dígrafo ch.

luchar

a) Escúchala nuevamente y repítela en voz alta.
b) ¿Qué otras palabras conoces que se escriban con ch?

3. Vas a escuchar algunas palabras. Sustituye en tu cuaderno los números por la letra t o el dígrafo ch:

(1) e (2) ile (3) inta (4) iste cantan(5)e
(6) é (7) eque (8) ía (9) icle (10) impancé



FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 36).

Fechando as discussões sobre a pluralidade linguística na coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), podemos concluir a análise a partir de dois focos

observados: 1) há, de fato, um trabalho com a lei 11.645 (BRASIL, 2008a) de forma a valorizar as línguas nativas (das américas e africanas) e, 2) as atividades que fomentam as discussões possuem enorme potencial, já que algumas vezes proporcionam a criticidade discente e, em outras, pouco avançam, sendo pautadas nos aspectos descritivos e fonético-fonológicos da língua, por exemplo.

Analisa Fraga (2018) que, ao falarmos sobre povos indígenas no ensino, automaticamente nos remetemos à pluralidade de línguas faladas pelos diferentes povos. Ponderamos, nesse sentido, que a coletânea é rica, pois aborda não somente a questão da multiplicidade linguística nos países latino-americanos, como a Colômbia e o Paraguai, mas também do continente africano, sobretudo em Guiné Equatorial. Ao conter quadros que apontam o papel das línguas nativas na formação da língua espanhola, conforme vimos nas figuras 20 e 24, o LD nos direciona para a valorização das diversas línguas indígenas e africanas e a sua importância na evolução linguística da língua espanhola.

Além disso, o LD possibilita um debate sobre o conceito de língua enquanto problema, momento em que deve-se olhar para as línguas dos povos originários como parte de sua riqueza, e que esse “problema” é de gestão e das políticas linguísticas por parte dos Governos Nações e não dos seus falantes. Nessa esteira, o aluno da Educação Escolar Indígena terá a possibilidade de olhar para o livro didático e se reconhecer, pois são leituras que evocam o protagonismo linguístico e, por conseguinte, as diferentes identidades.

Por sua vez, observamos o trabalho com a temática indígena em três momentos distintos: 1) atividades que favorecem a criticidade discente, em que o aluno é convidado a se posicionar sobre a temática apresentada (figuras 11, 17 e 23); 2) atividades que poderiam ser revisadas, no sentido o posicionamento do aluno seja feito com base nos textos como se os sentidos estivessem neles, ou seja, questões de decodificação (figuras 15 e 16) e, 3) exercícios de cunho gramatical e de conteúdo linguístico, onde a questão indígena é mero pretexto para se ensinar a estrutura da língua espanhola e a sua fonologia (figura 25) ou de preenchimento de lacunas (figura 8), por exemplo.

De todo modo, indicamos que a unidade analisada, em linhas gerais, está em consonância com as especificidades da Educação Escolar Indígena, e isso, a nosso ver, precisa ser enaltecido, tendo em vista que, embora o livro não tenha sido

produzido para esse público especificamente, as autoras demonstram a tentativa de desenvolver a sensibilidade para a pluralidade de nossa sociedade.

Observamos, também, outro aspecto relevante da obra: a definição de língua como sendo muito mais que um instrumento de comunicação. Este conceito está em concordância com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), em que língua é parte integrante da cultura e, “simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade” (BRASIL, 1994, p. 11-12).

Indo além, o LD traz discussões que giram em torno das políticas linguísticas e da importância do aprendizado na língua materna. Do mesmo modo, esteve guiado à luz da Lei 11.645 (BRASIL, 2008a), que recomenda a valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Assim sendo, ponderamos que a inserção da temática indígena no LD pode ser sido para atender aos critérios exigidos pelo PNLD 2018 e, ao mesmo tempo, por um possível engajamento das autoras quanto às causas sociais inerentes aos povos originários. Dessa maneira, ao somar todas as nuances apresentadas nos excertos analisados da coletânea, concluímos que o material tem um grande potencial e está em consonância com alguns dos pontos e especificidades da Educação Escolar Indígena.

No intuito de ampliar as discussões sobre as questões indígenas no LD *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), na continuação, serão analisadas como as múltiplas identidades sociais dos povos originários estão retratadas na coletânea.

4.3 PLURALIDADE SOCIOCULTURAL

Ademais da pluralidade linguística, há que considerarmos a diversidade cultural e social dos diferentes povos indígenas. Recordando, dados do *International Work Group for Indigenous Affairs* (IWGIA, 2020) apontam aproximadamente 370 milhões de pessoas indígenas ao redor do mundo. Sobre elas, nos elucida Luciano/Baniwa (2019) serem pessoas tanto aldeadas, quanto não aldeadas ou que vivem em centros urbanos. Esses apontamentos nos evidenciam que indígenas estão em diversos espaços na sociedade e desempenham variadas funções sociais.

No intuito de apontar apenas um dos variados contextos que comumente não são associados às pessoas indígenas, evocamos o cenário político. Na esfera política,

números do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)³² nos mostram 2.216 candidaturas indígenas nas últimas eleições municipais, ocorridas em 2020. Desse quantitativo, 236 pessoas foram eleitas prefeitas, vice-prefeitas e vereadoras. Dos 375 povos apontados por Luciano/Baniwa (2019), 71 tiveram ao menos um representante com sua candidatura eleita nas urnas, de acordo com a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)³³. Já no congresso nacional, dos 513 deputadas e deputados federais eleitas/os em 2018, uma cadeira é ocupada por indígenas: trata-se de Joênia Wapichana, do povo Wapichana e primeira mulher indígena a ocupar esse cargo político.

Embora ainda sejam minorias, são conquistas históricas quando comparadas com o longo processo de negações, violências e apagamentos. Evocamos esses dados para ilustrar que indígenas, assim como toda a população, transitam em diversos espaços, sejam eles políticos, educacionais, nas artes, nas mídias etc. Nesse sentido, há que falarmos em diversidade sociocultural, aqui entendida como a pluralidade de cenários que as pessoas indígenas estão presentes, acarretando em diversos modos de ser, viver, agir, falar, pensar... que nos constituem.

Nessa esteira, nos assevera Luciano/Baniwa (2006, p. 49) que sobre a pluralidade social e cultural importa destacar:

Quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes: europeu, asiático, africano e a oceania. (LUCIANO/BANIWA, 2006, p. 49).

Ou seja, ainda que aldeados e/ou em completo isolamento, os diversos povos se organizam de variadas maneiras, ao passo que os não aldeados e em centros urbanos também. Ambos, porém, (re)produzem e reconstroem suas epistemes, saberes, costumes e tradições pautadas na ancestralidade que lhes rege. Assim, são pessoas/povos heterogêneos também quanto às funções sociais que desempenham.

Trazendo essa discussão da pluralidade sociocultural para a coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), após análise, ponderamos que, diferentemente do observado na seção anterior, ou seja, da presença da pluralidade

³² Disponível em: <https://sig.tse.jus.br/>. Acesso em: 12 mai. 2021.

³³ Disponível em: <https://apiboficial.org/>. Acesso em: 12 mai. 2021.

linguística na obra, não foi possível observar uma diversidade social e cultural das diferentes pessoas e povos indígenas nos três volumes pesquisados.

Relembrando, o livro 1 não traz qualquer menção às questões indígenas. Embora trate da cultura latina e sua diversidade e assuntos transversais como o mundo dos esportes, do turismo e dos movimentos populares e políticos, as populações indígenas estão apartadas das discussões. Por sua vez, o livro 2, como vimos, trata da pluralidade linguística e literária (melhor detalhada na seção 5). Já no livro três, em apenas um momento são trabalhados os saberes indígenas por meio de suas tecnologias implantadas na agricultura. Esse excerto do livro 3 será analisado mais adiante.

A partir dessa observação, inferimos que as autoras possuem um conhecimento sobre questões indígenas. Contudo, como vimos na seção anterior, avaliamos que a inserção das questões indígenas na coletânea pode ter se constituído tanto pelo cumprimento da lei que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008a), quanto pela proximidade das autoras para com as demandas indígenas na atualidade.

Para ilustrar, evocamos informações de uma tabela constante no livro 2, unidade 1, em que é trazido o quantitativo de pessoas indígenas nas Américas. Nela, são inseridas informações sobre a porcentagem de pessoas indígenas em alguns países, dentre eles: Guatemala – 59,7%; Bolívia – 59,2%; Brasil – 0,2%; Costa Rica – 0,8% (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 23).

Desde essas informações, poder-se-iam ser debatidas várias questões, tais como: a) questionar o aluno acerca da sua aproximação com algum/a povo/pessoa indígena; b) onde vivem; c) em quais contextos sociais circulam, etc. São exemplos que poderiam favorecer a ampliação do olhar discente sobre as populações indígenas. Porém, isso não ocorreu. O que observamos uma vez mais são atividades centradas na decodificação texto, conforme as perguntas propostas:

FIGURA 26 - EXEMPLO DE ATIVIDADE DE LEITURA ENQUANTO DECODIFICAÇÃO

- a) En orden creciente, ¿qué países tienen los mayores porcentajes de población indígena?
- b) ¿En qué países el porcentaje es inferior a 1%?

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 23).

Nelas, o aluno precisa mencionar, com base na tabela, quais os países com

maior porcentagem de indígena com relação à população total do país. Do mesmo modo, identificar àqueles que essa porcentagem corresponde a menos de 1%. Em suma, não favorece a criticidade discente, tampouco se articulam reflexões sobre o contato sociocultural dos povos indígenas com outras etnias, culturas e nações. No intuito de ampliar as discussões, poderia ser comparado o quantitativo de nativos que aqui estavam no momento da invasão com os número atuais e, a partir desses dados, fomentar uma discussão sobre o extermínio, o apagamento e o quanto a colonização foi violenta aos povos originários.

Sobre essa construção reducionista das identidades indígenas nos LD, recorreremos ao depoimento de Maria Patrícia dos Santos (Patrícia Pankararu ou Tainá Pankararu), indígena do povo Pankararu, constante na pesquisa de Graúna/Potiguara (2011), no qual temos:

Difícilmente um livro didático mostra o índio atual. Mostram-nos sempre no passado, há 511 anos, como se o índio fosse apenas aquele isolado do mundo, de todos, que vive da pesca, da caça, coleta de frutos, raízes e da agricultura. Mostram-nos como seres atrasados, ignorantes, selvagens. Essa realidade não condiz com nossa vida atual, pois devido à invasão fomos obrigados a nos adaptar a outra realidade, outra cultura, outra língua, religião; foi uma maneira de resistência (PANKARARU *apud* GRAÚNA/POTIGUARA, 2011, p. 247-248).

Assim como nos elucida a denúncia proferida por Pankararu em 2011, três anos após a lei que trata da obrigatoriedade do trabalho com questões afro-brasileiras e indígenas nas escolas, ainda era observada uma representação simplista e essencializada das identidades indígenas nos livros didáticos. No caso em específico do *Cercania Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), não foram observadas imagens e/ou discussões que apresentam o indígena como seres selvagens, canibais e exclusivamente isolados, o que pode ser um reflexo da promulgação da Lei 11.645 (BRASIL, 2008).

Contudo, em nenhum momento dos três volumes do aluno é favorecida a ampliação dessas identidades, como a presença de indígenas nos centros urbanos e nas aldeias, ocupando diversos cargos públicos na política, nos esportes, nas artes etc. Ou seja, é uma visão reducionista e, embora não sendo intencional, demonstra a manutenção das mazelas da colonialidade, já que invisibilizar a presença indígena nas múltiplas esferas da sociedade é, também, um ato de violência, de negação e exclusão.

Em acordo com Santos (2015, p. 38), na perspectiva da resistência cultural, as identidades vêm sendo “ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticado contra povos afro-pindorâmicos³⁴ e os seus descendentes”. Nesse sentido, aponta o estudioso que, atualmente, diversos autores têm narrado a importância destes povos para a construção da identidade nacional (SANTOS, 2015, p. 38).

Pensando nisso, analisamos que a coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), ainda que não (re)produza repertórios pejorativos acerca das populações indígenas, iniciou uma discussão que favoreceria a ressignificação das identidades plurais dos sujeitos indígenas, mas, em muitos momentos, não aproveitou das possibilidades para ampliar e aprofundar as discussões. Como ilustração do potencial do material, trazemos uma reportagem contida no manual do professor, que ilustra o engajamento das autoras quanto à temática indígena. Trata-se de uma matéria que narra o preconceito que indígenas bolivianos sofrem naquele país.

Sob título “*Racismo y discriminación contra los indígenas en la sociedad boliviana: rasgos del pensamiento colonial*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 215), o texto aborda como indígenas, embora maioria populacional da Bolívia, tem sofrido com o preconceito, além de narrar a importância de leis que normatizam a criminalização do racismo. Duas imagens ilustram a narrativa: 1) uma fotografia datada de 2011, em que se reivindicava o cancelamento da construção de estradas que atravessariam territórios indígenas e, 2) uma imagem de Félix Cárdenas Aguilar, do povo Aimara, então vice-ministro de Descolonização do Estado Plurinacional da Bolívia. As ilustrações em preto e branco remetem à importância das articulações coletivas e da necessidade de indígenas ocuparem diferentes campos sociais, como a política, para reivindicar e garantir seus direitos.

Na continuação, o seguinte fragmento do texto elucida a denúncia proferida pelas autoras do LD:

En Bolivia, tal como en gran parte de los países de América Latina, las actitudes discriminatorias y racistas en contra de los pueblos indígenas, considerados las minorías étnicas a pesar de constituir 80% de la población total del país, están vinculadas al surgimiento de los estados nacionales independientes, que reprodujeron las mismas prácticas coloniales de segregación y de dominación de estos pueblos, lo que culminó en el

³⁴ Soma dos termos “africanos” e “pindorâmicos”, que por sua vez designa da expressão em tupi-guarani “Pindorama”, nome dado pelos nativos às terras que vieram a se chamar Brasil e que significa “Terra das Palmeiras”. Fonte: Santos (2015, p. 20).

escenario aún actual en el país: los indígenas como la parte de la población más empobrecida, malnutrida y con menor acceso a los servicios de salud (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 215).

Embora as autoras tenham cometido um equívoco, já que elas mesmas trouxeram anteriormente o quantitativo de 59,2% da população indígena na Bolívia (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 23) e não os 80% aqui apresentados, percebemos uma tentativa de conscientização e possibilidade de formação docente: a cargo da colonização e da manutenção de estereótipos, discriminação e racismo, indígenas sofrem com a questão da vulnerabilidade social e a falta de acesso aos serviços básicos como a saúde pública.

De acordo com o descrito no livro, essa seção do manual do professor é destinada à ampliação e esclarecimento de alguns dos aspectos culturais de países e comunidades hispano-falantes. Esses textos servem de base para ampliar as discussões propostas no livro do aluno (COIMBRA; CHAVES, 2016). Contudo, embora uma proposta que dá subsídio ao docente, que, por vezes, pode não consultar o manual por inúmeros motivos, julgamos essencial que essa reportagem sobre a Bolívia viesse no corpo do livro do aluno. Uma possibilidade seria o professor trazer fragmentos da reportagem para o debate e propor que os alunos perfaçam um paralelo com o cenário brasileiro, perguntando, talvez, as suas vivências e possíveis dificuldades de acesso aos sistemas públicos de saúde, de transporte, bibliotecas, etc.

Como outra proposta de trabalho, consideramos trazê-la junto ao quadro quantitativo das populações indígenas nas Américas (livro 2, unidade 1, livro do aluno). Dessa maneira, poder-se-iam ampliar as discussões, sobretudo quando as autoras retratam que embora sejam maioria, indígenas sofrem toda sorte de preconceitos e racismo. No caso de estudantes não indígenas, esse trabalho pode contribuir para que possamos encontrar e valorizar a nossa própria maneira de pensar e com isso, “descobrimo-nos interconectados, enraizados, dialogando com a presença não mais invisível do nosso ser indígena, do outro sujeito diferente e do outro ser que está em nós, também implicadas com o profundo desta América” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2019, p. 196).

Já no caso específico da Educação Escolar Indígena, esse exercício favoreceria que estudantes indígenas proferissem tanto suas denúncias quanto conquistas e, com isso, compreendessem melhor a sua realidade. Esse movimento iria ao encontro do que recomendam as Diretrizes para a Política Nacional de

Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994, p. 19), tendo em vista que a compreensão das relações estabelecidas nas comunidades étnicas e na sociedade mais ampla é “condição para entendimento da realidade dos alunos”.

Voltando ao livro do aluno, na unidade 1 do terceiro volume é abordada a questão do meio ambiente, da luta contra o desmatamento, das mudanças climáticas e do uso exagerado da tecnologia. Se por um lado não observamos uma pluralidade sociocultural na coletânea, como a presença dos povos indígenas, quilombolas, imigrantes, refugiados, etc., de outro houve uma tentativa de valorização dos saberes e modos de ser tradicionais. Observamos o seguinte excerto da seção *Culturas em Diálogo*:

FIGURA 27 - TEXTO DE VALORIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS INDÍGENAS



FONTE: Coimbra e Chaves (2016c, p. 40).

Do texto, que é um compilado de um estudo elaborado pelo antropólogo Alexander Herrera (2008) sobre a recuperação das tecnologias andinas, cabe destacar dois pontos de discussão: 1) a imagem ilustrativa e, 2) a profundidade temática abordada.

Sobre a presença indígena nos LD por meio de imagens, destacamos a recente pesquisa de mestrado de Nobre (2017). Objetivando analisar a temática indígena nos LD de História do PNLD pós Lei 11.645 (BRASIL, 2008a), o autor compilou e analisou as imagens desses volumes que remetiam questões indígenas. Em sua análise, percebeu que as imagens alusivas ao século XVI tendem para o exótico, ao passo

que àquelas do século XIX se dão por meio de abordagens críticas, ainda que não em vias de regras. Pondera o pesquisador que, mesmo após a legislação de 2008 e embora tenha observado certa diversificação nas temáticas indígenas nos LD de História do PNLD, as fotografias alusivas, em sua maioria, ainda representam indígenas de uma forma estereotipada.

Desta forma, o pesquisador concluiu que a lei 11.645 (BRASIL, 2008a) favoreceu um olhar para a diversidade, contudo, “essa diversidade é enunciada, mas não trabalhada com exemplos concretos sobre as diferentes culturas” (NOBRE, 2017, p. 201). Cabe pontuar que não foram encontradas pesquisas específicas sobre o indígena nos livros didáticos de língua espanhola do PNLD nos bancos de teses e dissertações disponíveis. O que encontramos foram estudos sobre a presença da interculturalidade nestes LD, conforme estudo de França (2018), e que nos indicam resultados similares aos de Nobre (2017).

Acerca da fotografia contida na figura 27, ponderamos: 1) não se trata de uma ilustração folclorizada e exótica, pois não traz indígenas de forma estereotipada; 2) ainda que a imagem remeta ao trabalho braçal com a lavoura, está relacionada a um texto que valoriza essa tecnologia. Dessa forma, não se trata de uma representação de pessoas atrasadas, sem acesso aos demais aparatos tecnológicos e, 3) a área para plantio é pequena se comparada com o espaço ilustrado. Isso infere o zelo para com a natureza, em que somente é usado o pedaço de terra suficiente para sanar as necessidades daquele povo. Em suma, uma ilustração que valoriza a imagem de nativos e que não (re)produz comportamentos pejorativos.

Por sua vez, a temática trabalhada é pela recuperação das tecnologias andinas de trabalho com a terra, o que vem a ser uma enorme contribuição para o movimento indígena. O excerto final nos evidencia que a valorização dessas tecnologias reforça a identidade cultural dos povos dos Andes. Sobre a temática da preservação da terra, apontamos ser essencial que se discuta esse saber dos povos originários. Sobre isso, Iberê/GuaraniM’byá (2021) reforça que os saberes indígenas são enraizados na ancestralidade e possuem uma relação direta com a terra. Em suas palavras:

Se nós quisermos valorizar os saberes indígenas, nós temos que, no primeiro momento, garantir o seu torrão, garantir o seu território, porque o saber indígena apartado do lugar em que se pode ser não é um saber! É um livro morto, é uma história contada de algo que pode ter acontecido ou não! Os saberes indígenas são vivos, eles são pulsantes e eles não podem se dar longe dos seus territórios (IBERÊ/GUARANIM’BYÁ, 2021, p. 9).

Assim, valorizar e preservar o território é, também, salvaguardar os saberes indígenas ancestrais. Essa discussão, além de protagonizar os modos de ser e viver dos povos indígenas, se relaciona com as especificidades da Educação Escolar Indígena, que está em prol, inclusive, da valorização e preservação da cultura nativa, dentre eles o trabalho com a terra. Dessa forma, apontamos a potencialidade que o LD possui para com as discussões sobre as demandas indígenas na contemporaneidade, como a luta pelo território, nesse caso.

Sobre as atividades propostas, julgamos que são extremamente valiosas. Antes de ler, como chuva de ideias, é proposto que o aluno reflita: a quem interessa a recuperação do legado das tecnologias andinas e o seu porquê (COIMBRA; CHAVES, 2016c, p. 40). Já a partir deste ponto observamos um avanço no trabalho com a temática indígena: o viés pela valorização e pela criticidade discente, já que o aluno é convidado a se posicionar e inferir sobre a leitura que seguirá. Como debate pós-leitura, as autoras propõe três questões para discussão, sendo destacada a seguinte:

FIGURA 28 - EXEMPLO DE ATIVIDADE DE TRABALHO SIGNIFICATIVO COM QUESTÕES INDÍGENAS

- c) El texto destaca que “Agua, suelos y semillas, son tan sólo los elementos materiales de tecnologías que necesariamente imbrican saberes, mentalidades y costumbres, sin embargo, a su vez anclados en formas culturales de relacionarse con el espacio y organizarse socialmente”. En tu opinión, ¿qué relación se puede hacer entre la recuperación de las tecnologías andinas y la valoración de la identidad cultural indígena? Justifica.

FONTE: Coimbra e Chaves (2016c, p. 40).

Por meio desse exercício, podemos indicar que a proposta aborda a temática indígena de forma crítica e de maneira a valorizar a cultura do outro, conforme exigências de normativas como a lei 11.645 (BRASIL, 2008a). O aluno poderá exercer a sua criticidade ao ser chamado a se posicionar sobre a recuperação das tecnologias tradicionais e de que forma isso implica na valorização das identidades culturais indígenas.

Sobre a valorização da cultura tradicional em tempos contemporâneos, assevera Luciano/Baniwa (2006):

Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente

com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas (LUCIANO/BANIWA, 2006. P. 40).

Por meio desse fragmento, Luciano/Baniwa (2006) nos elucida que estar na modernidade é também um direito dos povos indígenas. Ademais, esse caminhar para o futuro é, sobretudo, um ato de valorização do passado, da ancestralidade e de pertencimento. Assim, concluímos que propostas temáticas como a ilustrada na figura 27, se trabalhadas por meio de atividades que promovam a valorização das identidades e culturas indígenas, como vivenciado na figura 28, poderá fomentar um ensino de línguas específico, diferenciado e em consonância com as especificidades da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994).

Ao encerrar esta seção que trata da pluralidade sociocultural da coletânea, por meio das análises apresentadas é possível listar algumas considerações, começando pelo fato do LD não trazer a pluralidade sociocultural das pessoas indígenas latino-americanas mesmo quando se aborda a questão das reivindicações/lutas dos diversos movimentos sociais articulados. Ainda que com temáticas transversais, que também se estendem aos povos indígenas, como as articulações políticas, por exemplo, em momento algum a figura indígena é relacionada.

Nesse sentido, analisam Rocha e Melo (2019, p. 211) que embora documentos como a BNCC – e aqui incluímos os LD – precisem atender a lei que trata da obrigatoriedade da temática afro-brasileira e indígena na escola, “essa inclusão se faz burocraticamente”. Na visão das autoras, esses documentos educacionais excluem, classificam e inferiorizam os sujeitos sociais marginalizados quando os homogeneizam genericamente como “diferenças”. Em suas palavras:

Incluir uma discussão sobre “diferenças” sem detalhamento sobre quais subjetividades estão ali envolvidas, ou como se operacionalizar essa discussão, parece sinalizar que há uma hierarquização das subjetividades, entendendo-se homens brancos heterossexuais como o topo desse sistema de valoração (ROCHA; MELO, 2019, p. 211, grifo das autoras).

Assim, ponderamos que o ato de não abordar – ou simplesmente listar – a questão das pautas indígenas quando se discute reivindicações sociais no universo latino-americano, pode corroborar para a manutenção de certos *status quo*. Entendemos, dessa maneira, que essa ausência pode indicar a (re)produção de

repertórios e narrativas coloniais, pois a invisibilidade e exclusão são, também, formas de violência e reflexo da colonialidade que continua a classificar e hierarquizar corpos, identidades, culturas e saberes.

Por sua vez, listamos outras considerações possíveis após as análises realizadas: 1) se por um lado não é mostrada uma pluralidade sociocultural, a imagem e a presença da figura indígena na coletânea não se deu de forma estereotipada. Ainda assim, é uma constituição reducionista e genérica da diversidade identitária dos povos e pessoas indígenas; 2) ainda que a maioria das atividades propostas possam não favorecer a ressignificação das identidades, as autoras trabalharam a questão da diversidade através da valorização dos saberes tradicionais, como o uso de tecnologias implantadas no labor com a terra e, 3) o LD problematiza a questão do racismo e do preconceito linguístico contra indígenas em uma tentativa de mostrar um outro olhar para com esses povos, inclusive o manual do professor traz esta discussão. Nesse sentido, evidenciamos possibilidades de trabalho em sala de aula, ampliando, assim, as discussões.

Sobre as atividades em si, foram exemplos que demonstram relativo avanço, conforme vimos na figura 28, favorecendo, dessa maneira, uma educação linguística crítica, além de integrar os aspectos culturais no ensino da língua, estando, portanto, em consonância com as especificidades da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994). Dessa forma concluímos que, embora não problematizando a diversidade sociocultural, o viés de trabalho é de valorização, destoando das imagens exóticas e pejorativas, diferentemente do observado por Nobre (2017) em sua pesquisa.

Desde nossa percepção, entendemos que o *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) começou a rascunhar um exercício que poderia favorecer a ressignificação das identidades plurais dos sujeitos/povos indígenas. Quando as autoras trazem dados estatísticos dos povos e línguas indígenas na América Latina e em Guiné Equatorial; quando problematizam o conceito de língua desde uma perspectiva dos povos originários e quando abordam a importância do território para a preservação dos saberes ancestrais, por exemplo, abrem espaços para se problematizar a heterogeneidade dessas identidades, mas isso é pouco desenvolvido por elas. Além disso, mesmo que não ilustrando o indígena de forma estereotipado, ao deixar de expor o movimento dos povos originários mesmo em uma unidade em que discutiam as reivindicações dos variados coletivos sociais que lutam pelos seus direitos, estamos diante da perpetuação de apagamentos, negações e invisibilidade

indígena, e isso deve ser rechaçado sempre.

Por fim, feitas as análises da pluralidade linguística e sociocultural, observamos a urgente necessidade de aproximação com povos e pessoas indígenas. Esse diálogo, além de favorecer um olhar mais empático e de valorização, também muda quem somos, nossas pesquisas e nossos modos de ser e nos relacionar (MENEZES; BERGAMASCHI, 2019) e uma das possibilidades de aproximação poderia se dar por meio das literaturas indígenas, conforme sugerem Back, Beato-Canato e Amorim (2021). Sabendo da importância de trabalhar as narrativas orais nas aulas de línguas (SANTORO, 2007; BOMBINI, 2009), a continuação, o trabalho será de teorização, análise e discussão das manifestações literárias de autoria indígena presentes na coletânea.

5 LITERATURAS E SABERES INDÍGENAS

*“No solo es poesía, sino es la vida, la experiencia y la voz indígena”
(Briceida Cuevas Cob – povo Maya Tepakán – México).*

Para adentrar na seção que trata dos saberes e das literaturas de autoria indígena no livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), evocamos a seguinte indagação de Graça Graúna/Potiguara:

O que é ser indígena hoje? Qual a visão da cultura e da história indígena na mídia, na poesia, na prosa e nos livros didáticos? Como distinguir as especificidades da literatura indígena em meio ao processo de transculturação e reconhecer a existência dessa literatura, em meio a tantos “apagamentos”? Quais os pontos de confluência entre os diferentes saberes dos povos indígenas no Brasil ou em Quebec, no Paraguai ou no México, na Guatemala ou no Chile, no Peru ou na Bolívia, levando em conta o processo de hifenização? Esse questionamento é um convite para desconstruir estereótipos e repensar os preconceitos; um convite para discutir a possibilidade de sonhar um mundo melhor; um convite que deve estender-se a todos os simpatizantes da cultura e da história indígena, levando em conta que a literatura indígena, por exemplo, ainda é pouco estudada em seu aspecto contemporâneo (cotidiano) e, particularmente, em seus aspectos fronteiriços (GRAÚNA/POTIGUARA, 2020, não paginado).

Esse excerto de Graúna/Potiguara (2020), por si só, resumiria os objetivos desta pesquisa: analisar as identidades indígenas e a presença dos seus saberes e de suas literaturas no livro didático de língua espanhola. Ao nos questionar o que é ser indígena na contemporaneidade, a autora nos convida ao diálogo, com vistas à construção de dias melhores, sem estereótipos, preconceitos e hierarquização epistêmica-linguística-cultural. A nosso ver, essa aproximação pode iniciar por meio das produções artístico-literárias indígenas, que são importantes, também, para a manutenção de suas memórias ancestrais (MUNDURUKU, 2012).

Mas, o que vem a ser essa literatura indígena? Que funções e características evoca? Como integrá-la no ensino de maneira a atender às suas especificidades? São perguntas que guiarão essa discussão, cientes, porém, que qualquer teorização e exploração didática pode ser reducionista ante a amplitude, riqueza e particularidade das literaturas dos povos originários, sobretudo pelo seu caráter essencialmente oral.

No intuito apenas de rascunhar uma rápida diferenciação, de acordo com Back, Beato Canato e Amorim (2021), literatura indígena – ou narrativas/histórias originais –, em linhas gerais, são produções artístico-literárias com autoria de pessoas indígenas, necessariamente. Assim como as identidades são plurais, as literaturas indígenas também o são, tanto em suas estéticas quanto temáticas e abordagens.

Ambas, porém, desempenham funções e características similares, conforme veremos ao longo desta seção.

Por sua vez, a literatura indigenista, resumidamente, se constitui a partir da questão indígena, dialogando com seus modos de ser, lutas e anseios. O que a diferencia das literaturas indígenas é que são produções de autoria não indígena, além do fato de não emergirem essencialmente da oralidade. Exemplo dessa vertente é o poema épico *O Guesa* (SOUZÂNDRADE, 1887), considerado um dos primeiros livros em língua portuguesa a emanar a luta dos povos pindorânicos e as sequelas da colonização. Em uma mescla de ficção e realidade, encontramos, no texto, tanto denúncias quanto inúmeras negações sofridas pelos povos indígenas a partir da invasão europeia, conforme ilustram, os trechos a seguir:

Que mentirosos gênios predestinam,
Deus clemente! nos quadros do Amazonas,
Tanta miséria ao filho d'estas zonas
Onde em **salmos os dias matutinam!**
[...]
Selvagens, sim; porém tendo uma crença;
De erros ou boa, acreditando n'ella:
Hoje, se riem com fatal descrença
E a luz apagam de Tupana-estrella.
(SOUZÂNDRADE, 1887, p. 22, grifos nossos).

Somente por esses dois excertos, concluímos que as literaturas indigenistas, de certa forma, dialogam com as de autoria dos povos originários. Ao denunciar a miséria instaurada, a imposição religiosa (começar o dia com orações em forma de salmos) e os apagamentos sofridos (a descrença para com a espiritualidade), esta literatura se aproxima das demandas indígenas com relação às mazelas sofridas pós invasão. Assim, os textos indigenistas podem abarcar o protagonismo indígena por meio de uma escrita exotópica³⁵ (selvagens sim, mas com suas crenças).

Por sua vez, a literatura indianista está diretamente relacionada ao movimento artístico brasileiro de mesmo nome datado do século XIX. Nessas literaturas, na maioria das vezes, o indígena é romantizado, sexualizado e tido como “bom selvagem”. Ademais, a construção destas identidades tende para a estereotipação,

³⁵ Junção do prefixo grego *exo-*, que remete à noção de externo, de fora, com a partícula *topia*, oriunda de *topos*, lugar. Neste sentido, para Bakhtin (2011), o movimento exotópico está relacionado com a capacidade de se compreender/vivenciar o outro, o de fora, sem a necessidade de abandonar o próprio local de existência. Assim, a escrita exotópica, no contexto da literatura indigenista, é aqui entendida como a dotação de narrar lutas, dores e a resistência indígena de forma a valorizar o protagonismo indígena, seus anseios e modos de ser e viver de forma não folclorizada e/ou romantizada.

por vezes caracterizadas como pessoas não civilizadas e preguiçosas, assim como nos aponta (MUNDURUKU, 2003). São exemplos de literaturas indianistas as obras *O guarani*, *Ubirajara* e *Iracema*, de José de Alencar. Feita esta rápida diferenciação, nos aprofundaremos na exploração teórico-didática das literaturas indígenas.

Souza (2009, p. 32) nos direciona que mais que resistência, as literaturas “periféricas” são reexistência, pois “contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal”. Em outras palavras, reexistem pois fomentam a ressignificação dos espaços periféricos em locais de transformação. No tangente das literaturas indígenas, por meio de uma leitura guiada pelas suas especificidades, poder-se-á ser ampliado o olhar para com os povos originários por meio do exercício exotópico e de alteridade (BACK; BEATO-CANATO; AMORIM, 2021).

Embora as literaturas indígenas sejam diferencialistas, pois não estão concebidas nos moldes ocidentais e por não se encaixarem em temáticas e modelos pré-estabelecidos (GRAÚNA/POTIGUARA, 2013), ainda assim podemos apontar algumas características gerais: estão em função da memória coletiva e/ou individual (MUNDURUKU, 2012); abarcam denúncia (POTIGUARA, 1989) e resistência (WERÁ/TAPUIA, 2017); não podendo ser consideradas obras meramente ficcionais (LIBRANDI-ROCHA/CANELA, 2014), além de ser um instrumento de paz (GRAÚNA/POTIGUARA, 2012). Ademais de serem produções que envolvem a criação literária a partir de questões de verossimilhança étnicas, são narrativas que contemplam temas mais universais e problemáticas sociais dentro da própria etnicidade, como o papel da mulher na aldeia, por exemplo. De igual maneira, narram outras temáticas emergidas a partir do contato cultural e do processo de colonização e consequente colonialidade, caso do alcoolismo e das drogas (HERNÁNDEZ DE LA CRUZ, 2015).

Acerca do papel das literaturas indígenas em função da memória, nos assevera Daniel Munduruku (2012, p. 21):

A literatura passou a ser um instrumento de atualização da Memória que sempre utilizou da oralidade como equipamento preferencial para a transmissão dos saberes tradicionais. Na compreensão que temos desenvolvido, este instrumento engloba muito mais que o texto escrito abrangendo as diversas manifestações culturais como a dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais. Cada uma dessas

composições amarram o passado ao presente estabelecendo uma relação nova com o momento atual, uma relação necessária e urgente para que as culturas possam criar novas soluções para os problemas que pululam cotidianamente. Assim sendo, a literatura - escrita, falada, dançada, cantada, passa a ser um referencial para a Memória que pretende informar a sociedade brasileira sobre a diversidade cultural e linguística.

Ou seja, por meio da oralidade as narrativas originárias são (re)contadas e, nesse ato de (re)contação, a memória coletiva e/ou individual é ativada e, com ela, os saberes ancestrais de cada povo. São exemplos dessas narrativas as histórias que explicam as origens das coisas, como a origem do milho desde a cosmovisão Guarani. Segundo narram, certo dia uma flecha, que não se sabe de onde veio, acertou a indígena Avati que acabou falecendo nos braços de seu amado. Em um ato de amor, o agora viúvo passou a cultivar uma espécie de planta no local de enterro, para que a falecida estivesse ao redor da beleza das flores. De tanto zelo e cuidado, essas plantações cresceram e deram frutos com cabelos dourados parecidos com os de Avati. Assim, a indígena permaneceu viva e alimentando os seus. Nesses casos, são literaturas oralizadas atemporais e que explicam e fazem parte dos saberes e da cosmovisão de cada povo.

Sobre emanarem resistência, aponta Werá/Tapuia (2017, p. 29, grifo do autor):

Para nós, a literatura indígena é uma maneira de usar a arte, a caneta, como uma estratégia de luta política. É uma ferramenta de luta. E por que uma luta política? Porque, à medida que a gente chega na sociedade e a sociedade nos reconhece como fazedores de cultura, como portadores de saberes ancestrais e intelectuais, ela vai reconhecendo também que existe uma *cidadania indígena*.

Nesse sentido, uma das múltiplas maneiras de ser resistência é a escrita em língua nativa, até como forma de valorização e combate ao extermínio linguístico. Visando a valorização da escrita em língua indígena, em 2013 foi criado o Prêmio de Literaturas Indígenas da América (PLIA), maior premiação com esse caráter a nível mundial. Em 2019, a escritora mexicana Sol Ceh Moo, do povo Maya Yacuteco, se tornou a primeira mulher a ganhar o prêmio por sua novela *Sa'Atal Maan* (Passos Perdidos).

Sobre serem obras que evocam denúncia, recorremos ao conhecido microconto de Eliane Potiguara, que nos primórdios da literatura indígena escrita, já denunciava a negação de suas identidades.

No porto de Manaus, um índio desaldeado, desesperado, descalço, sujo, sem camisa, tentava enfiar uma faca no meio do peito e não conseguia. Cena angustiante aquela com o sangue escorrendo em fio ralo na cara do índio molhada de lágrimas. Suor e desafio na dor do desespero. Mas o índio não conseguiu se matar. Por que queria se matar? Por que estava na marginalidade da cidade? Por que bebia? ESSA SITUAÇÃO TEM QUE MUDAR. E VAI MUDAR! (POTIGUARA, 1989, não paginado).

Nessa literatura, Potiguara se arma da língua portuguesa, ou seja, de um dos poderes do colonizador, para denunciar a realidade de muitos indígenas que vivem nas cidades, desaldeados e estando ainda mais às margens da sociedade. Em caixa alta, típica de sua escrita, a autora aponta a urgente necessidade de mudança, para que vidas sejam preservadas, já que, por vezes, o suicídio é a única forma de libertação.

Ao lermos o texto de Potiguara (1989), não podemos dizer que se trata de uma obra meramente ficcional. Nessa esteira, aponta Librandi-Rocha/Canela (2014) que, por abarcarem o real, sobretudo uma denúncia do real, não podemos ficcionalizar por completo as literaturas indígenas. Dessa forma, fica clara uma vez mais a necessidade de uma leitura exotópica, capaz de ressignificar e problematizar a dor, as lutas e os modos de ser de povos e pessoas indígenas.

Contudo, se para nós, não indígenas, ler/ouvir esse poema de Potiguara (1989) já é doloroso, pois nos sufoca e nos causa sensações diversas, imaginemos como esse mesmo poema seria lido por um indígena. É um sentimento que nem mesmo em um exercício exotópico conseguiremos mensurar, qualificar/descrever. São vozes e corpos negados, invisibilizados, violentados, sufocados e impedidos de serem vividos. Por isso nos perguntamos: será que esse texto pode ser lido como uma obra ficcional? Será que se trata de responder às perguntas propostas pela autora (por que o indígena queria se matar, por que estava na marginalidade) ou será que ela nos convida a refletir o quão violentos somos, enquanto sociedade branca, não indígena, e o quanto contribuímos para que corpos continuem a ser violentados? Será que a pergunta não seria: estou contribuindo para alguma mudança ou estou indiferente à essa luta que “não é minha”?

Assim, as literaturas indígenas nos convidam a olhar para nosso entorno em uma tentativa de união, de mudança, na tentativa de adoção de uma postura mais empática, amorosa e menos agressiva e violenta. Dessa maneira, ainda que o leitor dialogue com os sentidos do textos, no caso dessas literaturas a leitura deve ser

guiada pela diferença e por diversos eixos, como o horizonte da autoria, sua etnicidade, histórias de vida, etc.

Por outro lado, as literaturas dos povos originários também emanam dias melhores e de paz, uma vez que evocam a riqueza e a valorização dos modos de ser e viver indígena (GRAÚNA/POTIGUARA, 2012). Nesse sentido, recorremos ao texto poético *Cheiro do Encanto*, de Marcia Kambeba.

Aprendi desde pequena Os encantados sentir, Pelo cheiro lá de longe, Me preparo para ouvir. Percebo que a Matinta Cheira mais que uma flor, Seu assobio é um golpe de açoite Da dama de preto, andarilha da noite, Em quem suja a paisagem Que a natureza pintou. O cheiro da Yara mãe d'água É de lama, de fruto, de amor, Meio peixe na essência Enlouquece o menino pescador.	A musa da mata tem cheiro De mucura caá. Seu perfume é curativo, Faz a dor de cabeça passar. É o saber do lugar, É o respeito a quem luta para resistir. É o cheiro de lá, Que mantêm tudo em paz por aqui. Sinto cheiro de encanto. De onde vem? Só o silêncio nos faz ouvir. (KAMBEBA, 2020b, p. 58)
---	---

Nesse poema, a autora narra a maneira que os saberes ancestrais do povo Kambeba foram por ela adquiridos: através do cheiro se aprende a valorizar os elementos da natureza. Dessa forma, o leitor é convidado a refletir e conhecer um pouco mais sobre as particularidades desse povo e de seus ensinamentos. Por meio do poema, fica evidente uma vez mais a necessidade de uma leitura exotópica dessa literatura, no sentido de compreender o outro, suas maneiras de sentir, pensar e agir no mundo. Assim sendo, são narrativas que evocam dias melhores e de paz pois potencializam o respeito e a valorização dos modos de ser dos variados povos indígenas por meio da leitura literária.

Até agora falamos da oralidade e da escrita, mas não podemos esquecer que as literaturas indígenas são vivenciadas, dançadas e ritualizadas (MUNDURUKU, 2012). Essas múltiplas facetas, seja nas estéticas ou nas temáticas, só reforçam o caráter plural e diferencialista dessas produções, conforme nos direciona Graúna/Potiguara (2013). Nessa esteira, espera-se que minimamente os manuais didáticos possam trazer e problematizar o trabalho com essa riqueza cultural que são as literaturas indígenas dentro das suas particularidades.

Ante o exposto, nos resta ambientar as literaturas indígenas no contexto da Educação Escolar Indígena. Sobre isso, recomenda Potiguara (2019) que a literatura indígena:

Deve ser incentivada através da Educação Indígena, no dia a dia das escolas, para que os próprios indígenas sejam realmente os interlocutores de suas culturas, tradições e visões de vida. No entanto, outro aspecto de fundamental importância há de se considerar. É a tradicional idade do discurso oral pelos componentes mais idosos, idosas e pajés da comunidade que não pode, de forma alguma, ser ignorado. Na realidade, esse discurso é a base sólida, é a conceituação, são os princípios primordiais étnicos que fundamentam essa tradição e que fundamentarão a escrita, a partir de valores linguísticos próprios de cada povo indígena. Hoje, nossos livros didáticos, literários ou poéticos refletem esse pensamento. Que a sociedade não indígena nas escolas, nas salas de aula possam utilizar nossos materiais didáticos e publicações várias. Há diversos escritores indígenas que estão fazendo trabalhos maravilhosos (POTIGUARA, 2019, não paginado).

Percebemos, nesse excerto de Potiguara (2019), muitos pontos relevantes, dentre eles: a) a literatura indígena deve compor o componente curricular na educação de indígenas e não indígenas para a valorização dessas produções; b) os saberes ancestrais, que são transmitidos pelas narrativas orais, são performados, sobretudo, pelos mais idosos, daí a necessidade da escuta e de uma literatura que não se restrinja às salas de aula e aos textos escritos e, c) muitos artistas estão produzindo suas literaturas e os materiais didáticos podem/devem contemplar esses saberes.

Dessa maneira, observamos que as literaturas indígenas, ademais de fomentar o processo de ensino-aprendizagem de alunos indígenas, podem ser um viés de aproximação com diferentes narrativas e saberes. Além disso, face a lei que normatiza a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar (BRASIL, 2008a), manuais didáticos podem embeber-se das literaturas de autoria indígena para uma sociedade mais amorosa e menos agressiva e violenta.

5.1 LITERATURAS INDÍGENAS NA COLETÂNEA

Em raro caso de pesquisas que englobam o papel da literatura indígena na formação cidadã de alunos em contexto de Educação Escolar Indígena e também não indígena, Kristiuk (2015) conclui que existe uma extensa caminhada a ser percorrida pelo sistema educacional brasileiro para, de fato, haver um diálogo intercultural. Segundo a pesquisadora, em contexto educativo indígena, a literatura desempenha múltiplas funções, dentre elas, a manutenção cultural de um povo. Em suas palavras:

O ensino da literatura exerce a função socializadora ao contribuir, de certa maneira, não de modo a salvaguardar uma comunidade inteira, mas pela via do conhecimento da história e da memória com o objetivo de sensibilizar os alunos para a aceitação das diferenças culturais entre indígena e não indígena (KRISTIUK, 2015, p. 7).

Ademais, pondera a autora que o estudo da representação do indígena trazido pelo trabalho didático em sala de aula é uma tentativa de “desmistificar os preconceitos que educadores e educandos continuam reiterando” (KRISTIUK, 2015, p. 215). Além disso, conclui que a presença da literatura indígena nos livros didáticos, mesmo após a lei que assegura o seu trabalho em todo o currículo, sobretudo nas disciplinas de literaturas (BRASIL, 2008a), quase não é observada nesses recursos.

Diante dessa realidade apontada por Kristiuk (2015), é chegado o momento de analisar o espaço das literaturas indígenas na coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016). Conforme já mencionado, o foco de análise desta seção será o segundo capítulo da primeira unidade do livro do aluno 2³⁶, ademais da seção *Culturas en diálogo* do mesmo volume (COIMBRA; CHAVES, 2016b).

Para iniciar as discussões sobre a presença da literatura indígena no coletânea, recorreremos à passagem ilustrada na figura 29, deslocada para a próxima página para melhor disposição no texto. Nessa figura 29, encontramos alguns problemas, dentre eles a mesma narrativa única da passagem do “descobrimento” do Brasil, em que somente é evocada a voz do dominador. Nesse sentido, nos assevera Adichie (2009) dos perigos de se narrar fatos históricos desde uma única perspectiva – a dos vencedores –, como a manutenção de hierarquias, anulações e apagamentos.

Na figura, observamos o indígena sempre acanhado, de costas, escondido, selvagem e amedrontado. Por outro lado, o branco, colonizador, com seu poderio bélico, bem nutrido e apresentado. Ademais, é retratada a exploração dos recursos naturais, uma vez que a pequena canoa, carregada com caixotes que sugerem a exploração de recursos, está com a proa em direção à grande embarcação, o que nos remete à retirada e à usurpação. Enfim, uma ilustração completamente colonial, que não é problematizada.

³⁶ Como vimos anteriormente nas imagens 7, 8 e 9, o capítulo 2, do segundo livro do aluno, inicia com o trabalho com a poesia em língua bubi. Como esta seção do livro já foi analisada, não será novamente discutida aqui.

FIGURA 29 - EXEMPLO DE TRABALHO COM AS LITERATURAS INDÍGENAS

ESCRITURA**CONOCIENDO EL GÉNERO**

1. ¿Sabes qué es una sinopsis literaria? Explica oralmente para la clase.
2. Lee la siguiente sinopsis de *Ubirajara*, de José de Alencar, entresacada del catálogo Vereda Brasil.

UBIRAJARA. LEYENDA TUPÍ

JOSÉ DE ALENCAR

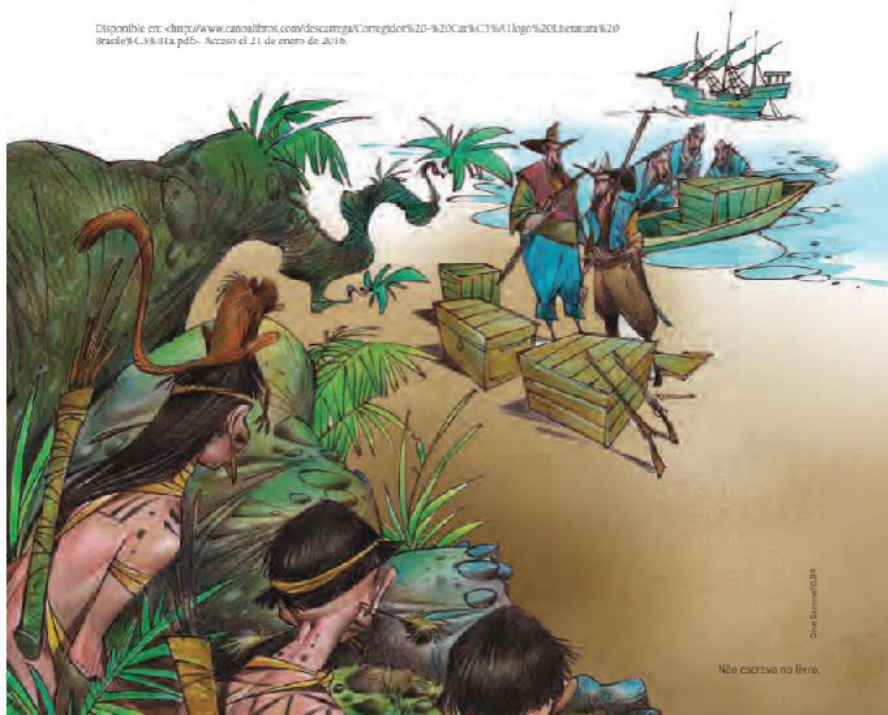
Traducción de Mario Camara y Gonzalo Aguilar.

Textos de Renata Mautner Wasserman y Sergio Medeiros.

Alencar consideró a *Ubirajara* un “libro hermano” de su otra novela indianista *Iracema*. Publicada en 1874, tres años antes de la muerte de su autor, *Ubirajara* cuenta la historia de un héroe indígena que transcurre en tiempos anteriores a la Conquista. Alencar no solo despliega todos los elementos de la poética romántica sino que también redacta una serie de notas antropológicas en las que discute con los historiadores y explica, desde su perspectiva, aspectos de los indios tupíes como la antropofagia, la poligamia y las guerras tribales.

Disponível em: <<http://www.canalibros.com/descarga/Corregidor%20-%20Car%20Alencar%20Literatura%20Iracema%20-%2011a.pdf>>. Acesso el 21 de enero de 2018.

- **Género discursivo:** Sinopsis literaria
- **Objetivo de escritura:** Recomendar un libro literario
- **Tema:** Leyendas del libro *Cuando no había agua y otras leyendas indígenas*
- **Tipo de producción:** Individual
- **Lectores:** Frecuentadores de la biblioteca de la escuela



FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 40).

Pondera Kristiuk (2015, p. 219) que abordar a temática indígena no ensino da literatura é exercer o papel social que a literatura desenvolve: “o de contar a história dos vencidos e não só dos vencedores como a história tradicional tem feito ao longo dos anos”. Para a autora, dessa forma, valorizando outras narrativas de um mesmo fato, no caso do “descobrimento”, estaremos reconstruindo a história indígena a fim

de “reconhecer a importância de sua sabedoria, de seus valores e conhecimentos culturais que fizeram desse país um lugar de grandes diversidades étnicas, impulsionando o crescimento e a identidade nacional” (KRISTIUK, 2015, p. 219).

Esta visão de Kristiuk (2015) evoca traços de resistência e de luta, estando em consonância com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994). Conforme o documento, “a introdução ao conhecimento da história do Brasil e da história universal deve ser concomitante ao processo de utilização da história oral do grupo, favorecendo o confronto das diferentes visões e versões” (BRASIL, 1994, p. 16). Esta prática, além de aguçar o senso crítico do educando, favorece novas visões sobre o ensino da história e das literaturas. Avaliamos, nesse sentido, que conhecer outras narrativas é relevante em todos os modelos educacionais, não somente na indígena. Esse exercício, além de necessário, pode contribuir para que compreendamos e legitimamos as lutas históricas dos povos que foram escravizados, invisibilizados e inviabilizados.

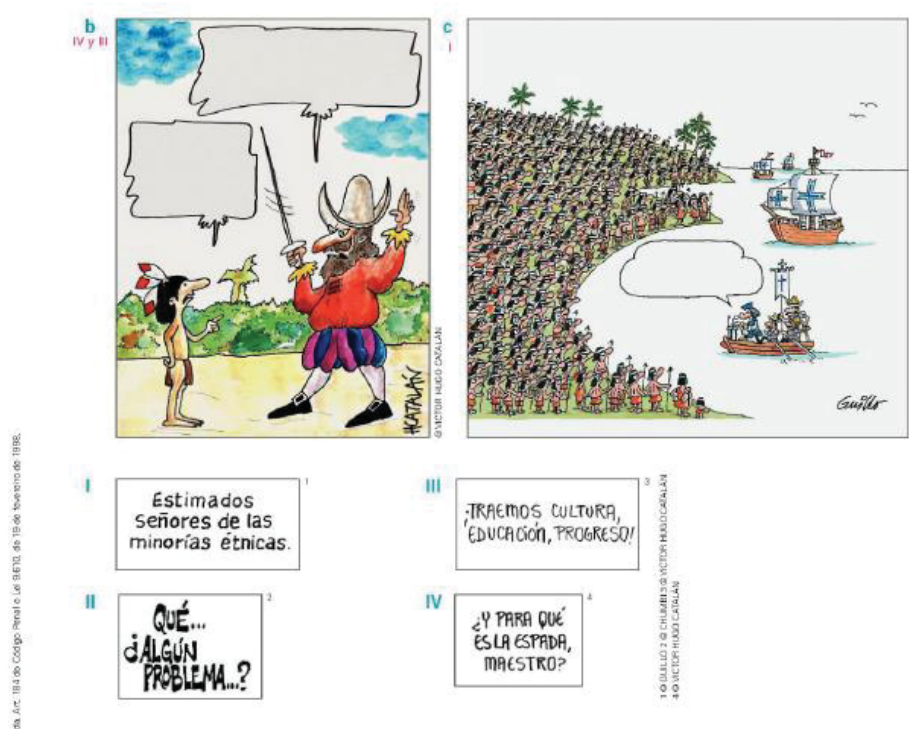
Em outro dos depoimentos de professores indígenas sobre a Lei 11.645 (BRASIL, 2008a) compilados por Graúna/Potiguara (2011), encontramos a fala de Getulio Solon da Silva, do povo Wapichana. Ao dissertar sobre os desafios da lei, o docente analisa:

Muitos são os desafios. Dentre estes, já se começam levantamentos da verdadeira história, os ganhos e as perdas pelo contato com outras culturas, principalmente a imposição da cultura ocidental. É preciso desconstruir e reconstruir a história do Brasil em relação aos povos indígenas, redefinir os materiais didáticos. [...] Infelizmente, os livros trazem pouca abordagem sobre a cultura indígena. Os povos indígenas da região Norte vivem uma realidade diferente dos da região Sul brasileira. Os autores desses materiais desconhecem a diversidade cultural dos povos indígenas e suas produções focam apenas um índio selvagem, nu, frágil, sem noção (SILVA/WAPICHANA *apud* GRAÚNA/POTIGUARA, 2011, p. 241).

Fica claro nessa fala do professor Solon da Silva/Wapichana que um dos maiores desafios da implementação da lei é a necessidade dos livros didáticos ressignificarem as narrativas impostas e fomentar uma discussão que valorize os modos de ser, pensar e agir dos povos originários. Porém, mesmo anos após a instrução normativa, a ilustração contida na figura 29 nos evidencia que ainda é comum a (re)produção no ambiente escolar e nos manuais didáticos o mito da histórica única, contada apenas do lado de quem “venceu”, anulando possibilidades de ampliar as discussões sob a ótica dos povos originários dessas terras.

Cabe frisar que a eleição da figura 29 se deu pois constantemente ouvimos/lemos a história contada apenas por um ponto de vista, assim como nos aponta Adichie (2009) e reforça Kristiuk em suas pesquisas (2015). No caso específico do *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), não percebemos qualquer problematização desse acontecimento histórico tão rechaçado pelo movimento indígena. Essa informação somente reforça a necessidade de contra-colonizar (SANTOS, 2015) os livros didáticos, o currículo e a educação brasileira acerca dos povos historicamente marginalizados, suas histórias e saberes. A título de exemplificação de novas narrativas nos LD, trazemos a seguinte ilustração presente em outro dos livros didáticos de língua espanhola aprovado pelo PNLD 2018:

FIGURA 30 - EXEMPLO DE OUTRAS NARRATIVAS DA PASSAGEM DA INVASÃO



FONTE: Freitas e Costa (2016, p. 93)

Garcia (2021, p. 93), ao analisar o disposto na figura 30, pondera:

No exercício acima, observamos três charges que realizam uma possibilidade de leitura da história da “conquista” da “América” a partir do embate entre europeus brancos e os povos indígenas. Podemos observar que conquista e América surgem entre aspas no comando da atividade, fato que poderia mobilizar forças descentralizadoras dos sentidos que essas palavras, como discursos, normalmente assumem nos LD.

Na visão da pesquisadora, a realização das atividades propostas a partir da

figura 30 possibilitaria o questionamento e tensão dos discursos hegemônicos sobre a passagem histórica retratada, além de expor e criticar a colonialidade que ainda impera nos dias atuais.

Percebemos, neste sentido, uma outra maneira de narrar a passagem do “descobrimento”. De acordo com Luciano/Baniwa (2006), estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas nativas. Porém, geralmente quando esse momento histórico é narrado nos LD, encontramos a mesmíssima imagem do indígena selvagem e fragilizado de uma lado e o colonizador imponente e detentor da salvação de outro, assim como constatado na figura 29. Assim, ao contra-colonizar (SANTOS, 2015) os livros didáticos, outros olhares são evocados, como os presentes na figura 30, em que nos é demonstrada a grandiosidade de pessoas indígenas que aqui estavam e, se comparado com os números atuais, percebemos o quanto a colonização ceifou vidas, costumes e tradições.

Retornando ao *Cercanía Joven*, outro problema encontrado na figura 29 é a presença da literatura indianista e indigenista em detrimento da indígena. Nesse sentido, percebemos que a obra evocada para o trabalho é a novela *Ubirajara*, de José de Alencar. Do mesmo modo, conforme é possível observar no box de apoio, o volume *Quando não havia água e outras lendas indígenas*, compilado por Janet Barnes (1993), foi descrito como suporte para as futuras atividades. Embora evoquem a questão indígena, são obras escritas por não indígenas e, dessa forma, indicamos que o LD não favorece o protagonismo das histórias originárias. Não se trata de uma desqualificação dessas produções, tampouco do trabalho desses autores, mas de problematizar que é o “outro”, o “de fora” falando do indígena, quando existem muitos autores e literaturas indígenas com facilidade de acesso e que poderiam e deveriam ser protagonizadas.

Poderíamos inferir, dessa forma, que as autoras da coletânea podem não saber a distinção entre as literaturas indígenas, indigenistas e indianistas ou não intencionavam essa diferenciação. Porém, vejamos o seguinte excerto retirado do livro do aluno 2, momento em que a literatura hispânica é descrita:

LITERATURA PREHISPANICA

[...] Después de 500 años, desde la imupcion de la cultura occidental en América, las lenguas indígenas muestran, no solo su capacidad de resistencia a negarse a desaparecer, sino otros conceptos, otras formas de mirar lo cotidiano y lo sagrado, otras formas de maravillarnos de la nqueza de

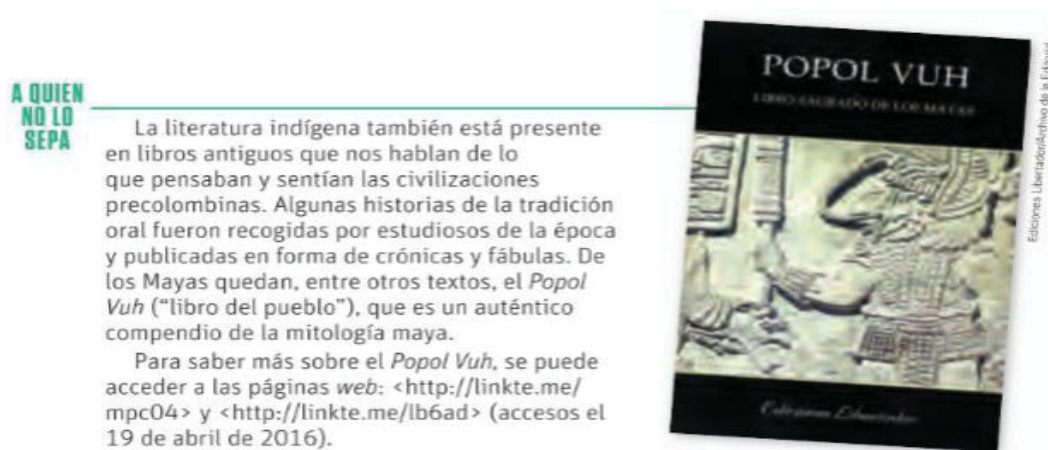
nuestros idiomas. Para aquellos que aún persisten en negar nuestra validez cultural los pueblos indígenas no tenemos cultura, sino folclor, no tenemos arte sino artesanía; no tenemos literatura, sino solo mitos y leyendas orales. Dicho criterio discriminatorio niega el estatuto de literatura a los relatos, canciones, poemas o fábulas indígenas y los nombran - por la obligación de referenciarlos de alguna manera - como mitos y leyendas a pesar que a nadie se le ocurría llamar mito, pese a su evidente contenido mítico, a obras literarias como las tragedias clásicas griegas, los poemas homéricos, árabes y chinos ni a parte de la literatura moderna que se ha denominado "realismo mágico" (Ejemplo Harry Potter) o "real maravilloso". Ahora, la literatura puede ser oral o escrita y dentro de la condición de la oralidad se halla étnica, quien asume esa característica esencial hablada pública, anónima, colectiva, por su dinamismo es cambiante, actualizada y que presenta múltiples versiones. La posición del narrador cuenta y actúa al mismo tiempo, mientras el público se deja seducir, celebra, protesta y se emociona con la ficción. Con respecto a la literatura indígena escrita es una creación individual o colectiva que se recrea, se piensa y se estructura a partir de los elementos estilísticos y patrones culturales de nuestro pueblo. Cabe en estos momentos una pregunta: ¿Cómo se diferencia la literatura indígena de la indianista? Una sabia y oportuna respuesta es que cada una de ellas tiene sus propias características. En la literatura indianista los escritores no son indígenas sino que pretenden ser portavoces de nuestra cultura. En la literatura indigenista los escritores tamocó son indígenas, pero tratan de adentrarse en nuestro pensamiento desde su perspectiva, tratan de penetrar nuestra cosmología indígena y sus personajes indígenas son más convincentes. La literatura en lengua indígena es realizada por indígenas que han accedido a la escritura de la lengua autóctona (mapudungun escrito) y están produciendo textos, aunque debe decirse, que el uso escrito del mapudungun aún está siendo empleado solo como instrumento para decir lo que se piensa y se construye en la forma como se hace en castellano, es decir, falta una reflexión y búsqueda de formas literarias en el mapudungun reconociendo que su contribución es la escritura en lengua mapuche y la recopilación de la tradición oral existente en las comunidades (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 42).

Primeiramente, cabe valorizarmos uma vez mais a sensibilidade das autoras. Pelo fragmento, é possível observar que, além da diferenciação entre as três literaturas (indígena, indigenista e indianista), as autoras propõem a ampliação do entendimento do que vem a ser literatura, indo muito além do objeto escrito. Nos é dito que a literatura nativa é pré-hispânica, sendo ela vivenciada, performada, escrita e/ou oralizada, com autoria coletiva, pública ou individual, assumindo diferentes estéticas e funções. Dessa maneira, precisamos enfatizar o fato do LD do aluno trazer essa discussão e ampliação dos conceitos sobre o que vem a ser as literaturas indígenas, sendo que a própria literatura indígena ainda é pouco difundida, consumida e ressignificada, conforme analisa Graúna/Potiguara (2011).

Assim sendo, percebemos que não somente as autoras conhecem, como propõe uma discussão para que o aluno também faça e perceba essa diferenciação, e é preciso valorizar esse trabalho. Indo mais além, o LD traz ainda uma nota explicativa da presença das narrativas indígenas nos tempos antigos, conforme a

figura a seguir:

FIGURA 31 - AMPLIANDO O CONHECIMENTO DA LITERATURA INDÍGENA



FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 44).

Dessa forma, tanto pelo fragmento em questão quanto pela figura 31, fica observada a ciência das autoras acerca das distinções entre as três literaturas. Porém, assim como descrito na seção sobre identidades, por valorizar a literatura indianista e indigenista, podemos indicar que ainda corremos riscos de que nossas escolhas, mesmo inconscientes, causem apagamentos. Ou seja, primeiro é problematizado uma diferenciação entre as literaturas, mas, no momento de inserir uma delas em nossas leituras e/ou no trabalho em sala de aula, priorizamos a indigenista/indianista. Esse fato, a nosso ver, invisibiliza tanto as produções de autoria indígena quanto os saberes dos povos originários. Além disso, precisamos apontar que a legislação de 2008 normatiza o trabalho com as narrativas orais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas e não as que dialogam com ela.

Ao dissertar sobre a relevância da lei 11.645 (BRASIL, 2008a), observa Luciano/Baniwa (2008, não paginado):

A lei é importante porque estimulará a produção de livros didáticos que tratem de forma adequada as realidades históricas e atuais dos povos indígenas, sem os preconceitos, os estereótipos e as imagens deturpadas, que a literatura colonialista tradicional produziu e divulgou nas escolas e na mídia.

Nos debruçando sobre a predileção de outras literaturas sobre as indígenas no LD, ponderamos uma vez mais que nenhuma lei é autossuficiente (SILVA; COSTA, 2018) e, no caso da lei 11.645/2008, que estamos distantes de sua real consolidação

(BEATO-CANATO; BACK, no prelo). Por outro lado, precisamos reforçar que a coletânea não foi escrita para a Educação Escolar Indígena. Contudo, quando se aborda a mesma narrativa única (ADICHIE, 2009) e se hierarquizam os saberes como as literaturas, mesmo sendo conhecedores da existência das literaturas indígenas, podemos, sim, falar em “ranço do pensamento medieval e colonialista” (LUCIANO/BANIWA, 2008, não paginado). Essa postura, mesmo inconsciente é fruto das estruturas de uma sociedade que exclui, aparta e hierarquiza corpos, culturas e saberes, acarreta na (re)produção de discursos hegemônicos, em apagamentos e na classificação e exclusão dos saberes ancestrais dos povos originários, devendo ser denunciada e rechaçada constantemente.

Outro ponto a ser destacado é que ainda valorizamos o cânone literário e pouco abrimos espaço para as outras produções artístico-literárias. Conforme sugerem Souza (2009) e Amorim e Silva (2019), deve-se apresentar ao aluno obras literárias que valorizem as múltiplas identidades sociais que foram e são sufocadas pelo cânone, como produções de pessoas da periferia, LGBTQIA+, quilombolas, etc. Assim, por apresentar uma proposta de trabalho que inicia com um clássico, o romance *Ubirajara*, de José de Alencar, podemos inferir, também, uma possível escolha informada pelo mesmo sistema que estrutura nossa sociedade e que valoriza certas produções em detrimento de outras.

Indo além, embora sejam literaturas não indígenas, poder-se-iam criar espaços para o diálogo caso as atividades trouxessem/favorecessem a voz crítica do aluno ante a invisibilidade das narrativas orais dos povos originários e/ou de outras problemáticas sociais enfrentadas pelos povos e pessoas indígenas. Mas isso não aconteceu. Deslocadas para as próximas páginas para melhor visualização, as figuras 32 e 33 elucidam que a presença da literatura está em prol do trabalho com as características do gênero (sinopse literária, nesse caso).

Observamos na figura 32, disposta na próxima página para melhor visualização, que o enunciado da atividade intenciona, apenas, que o aluno selecione dentre as opções disponíveis, aquela/s que se relaciona/m com as características do gênero sinopse de livro. Ou seja, uma proposta de leitura enquanto decodificação e que pouco avança no sentido de problematizar o lido.

FIGURA 32 - EXEMPLO DE ATIVIDADES COM AS LITERATURAS INDIANISTAS

Basándote en tus conocimientos previos y en la lectura de la sinopsis del libro *Ubirajara*, copia en tu cuaderno las alternativas que son características de este género:

I. Describe parte de la historia de un libro por medio de un resumen.
II. Cuenta toda la historia de un libro, desde el inicio hasta el final.
III. Jamás revela el desenlace de la historia.
IV. Cuenta el final de la historia así como elucida todos sus misterios o secretos mientras describe el enredo del libro.
V. El objetivo de una sinopsis bibliográfica es despertar el interés por la lectura del libro anunciado, a fin de llamar la atención de posibles nuevos lectores.
VI. Evalúa críticamente la obra, analizando sus personajes y acontecimientos más relevantes.
VII. Circula en diversos soportes, como catálogos de editoriales, revistas educativas, sitios de editoriales y librerías.
VIII. Se vale de adjetivos para descalificar la obra, esto es, señalar sus carencias y defectos.
IX. Valora lo que describe por medio del empleo de elogios, ya sea el libro, el tema, los personajes, el escenario, el autor o las ilustraciones de la obra.
X. Es un texto corto que acompaña la imagen de la portada del libro.
XI. Es un texto extenso que acompaña la imagen del autor del libro.

 **OJO!**

Fíjate que el estilo de cada sinopsis varía. Algunas son cortas y solamente describen la historia, otras son muy adjetivadas, incluyendo estrategias lingüísticas que despiertan en el lector el deseo de lectura.

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 41).

Por sua vez, as atividades propostas na figura 33 (disposta na página seguinte) são exemplos de perguntas a serem resolvidas após a leitura do fragmento sobre a diferenciação entre as literaturas indígenas, indianista e indigenista. Tal qual o propósito anterior, o exercício é apontar as características do gênero sinopse, não abrindo caminho para a profundidade das discussões que poderiam emergir a partir das temáticas abordadas, conforme observamos a continuação.

Do mesmo modo, após a leitura de algumas das lendas/histórias originárias compiladas por Barnes (1993), poder-se-ia ser discutida a relevância das narrativas e dos saberes ancestrais para os povos indígenas, por exemplo. Porém, como evidenciado na figura 33, essa leitura servirá para delimitá-la dentro do universo das literaturas indígenas, indigenistas e indianistas. Destarte, a obra *Popol Vuh*, que reconta as histórias, modos de ser e viver do povo Maya, é trazida à tona apenas como fundo para a delimitação das estratégias utilizadas na construção das sinopses literárias. Ou seja, uma vez mais percebemos que as atividades não avançam e não

foram pautadas nas especificidades das literaturas indígenas.

FIGURA 33 - EXEMPLO DE ATIVIDADES COM AS LITERATURAS INDIGENISTAS

2. Has leído un libro con algunas leyendas. ¿Cómo has caracterizado el libro? ¿Como literatura indígena, indianista o indigenista? Vuelve a la primera producción de tu sinopsis y caracteriza el tipo de literatura.
3. ¿Sabías que hay varias formas de empezar y finalizar una sinopsis literaria? ¡A conocerlas!
 - a) con una o más indagaciones;
 - b) con la narración de parte de la historia o la cita de su inicio;
 - c) con la descripción del escenario de la historia o del contexto;
 - d) con la valoración de la obra y la indicación del género.
 Ahora, lee estos párrafos de introducción de sinopsis de libros y di qué estrategia se utilizó en cada uno.

I. El Popol Vuh es sin lugar a dudas el más importante de los textos mayas que se conservan. Se distingue no solo por su extraordinario contenido histórico y mitológico, sino por sus cualidades literarias [...]

Disponible en: <<http://www.arqueomex.com/S2N3nPopolVuh88.html>>. Acceso el 21 de enero de 2016.

II. [...] Lo primero de todo es hacerse la pregunta más obvia: ¿Qué es el Popol Vuh? [...]

Disponible en: <<http://www.latablaesmeralda.tumblr.com/post/28672152399>>. Acceso el 21 de enero de 2016.

III. [...] Este es el principio de la antiguas historias de este lugar llamado Quiché. Aquí escribiremos y comenzaremos las antiguas historias, el principio y origen de todo lo que se hizo en la ciudad de Quiché [...]

Disponible en: <<http://mitosyleyendasr.com/popul-vuh/>>. Acceso el 21 de enero de 2016.

IV. [...] En las tierras altas de Guatemala, los sabios Mayas Quichés redactaron en bellos símbolos de color rojo, negro y turquesa, su libro sagrado, con relatos de cosmogonía, teología, antropogénesis, religión, moral e historia de su pueblo [...]

Disponible en: <<http://gandia.nueva-acropolis.es/articulos-gandia/129-origenes-e-historia/26026-un-acercamiento-al-popul-vuh-maya>>. Acceso el 21 de enero de 2016.



FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 43).

Sobre as particularidades temáticas das literaturas dos povos nativos, aponta Hernández de la Cruz (2015) a existência de duas vertentes: uma pautada em questões de verossimilhança ética, em que se encaixam as histórias ancestrais, costumes e tradições inerentes a cada povo e outra mais ampla, em que se narram diversos temas e problemáticas sociais relacionados tanto à etnicidade quanto ao contato intercultural e à subjetividade de cada autor(a). Assim, são literaturas plurais, que refletem, também, a pluralidade de povos.

Porém, aponta Munduruku (2012) que ainda perdura no imaginário popular

uma imagem folclorizada da figura indígena. Assim, as lendas e mitos são comumente relacionados às literaturas indígenas, já que a sociedade nacional concebe o ser indígena como um ente do folclore brasileiro (MUNDURUKU, 2012). Mas, se por um lado as lendas são vistas pela sociedade brasileira como a única forma de literatura indígena, de outro precisamos lembrar da importância dessas narrativas orais aos povos originários. Mais que o reforço da memória, as lendas (ou histórias ancestrais (re)produzidas por meio da oralidade) se constituem nos momentos de partilha, escuta, união e comunhão de cada povo (IBERÊ/GUARANIM'BYÁ, 2016). Assim, devemos valorizar essas narrativas pois elas fazem parte do patrimônio histórico-cultural dos povos indígenas e que se espalharam aos ocidentais.

Por meio do contato cultural, as histórias orais indígenas permearam diferentes espaços sociais além dos territórios. Vejamos como as autoras da coletânea definiram esta literatura na seção *Culturas en Diálogo*, parte constituinte da primeira unidade do segundo livro do aluno: “*Las leyendas son relatos que nos cuentan historias, costumbre y creencias de un pueblo. Se van conservando por medio de la tradición oral y no tienen un solo autor, sino varios*” (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 48).

Embora seja uma definição bem curta, são tocados alguns pontos essenciais: 1) as lendas/histórias originárias nos contam a tradição de um povo e são (re)produzidas por meio da memória, da oralidade e da ancestralidade e, 2) não possuem uma única autoria, mas vários autores. Sobre a autoria, analisam Back, Beato Canato e Amorim (2021, p. 1041):

Ainda, é relevante dizer que, a respeito da autoria das literaturas indígenas, há duas vertentes: a coletiva e a individual. Sobre a coletiva, no âmbito da oralidade, os/as indígenas não são considerados/as autores/as, mas narradores/as, performadores/as dessas literaturas, uma vez que evocam a ancestralidade e valores do seu povo. Por sua vez, no âmbito impresso, ainda que uma obra possua apenas um/a autor/a, eles/as são considerados/as autores/as coletivos/as, pois expressam aquilo que é consensual à cada povo ou atendem a necessidades de seu povo, por exemplo). Esse seria o caso dos livros paradidáticos usados na Educação Escolar Indígena. Em contrapartida, obras consideradas de autorias individuais são geralmente escritas, tratam da subjetividade particular de quem escreve e/ou abordam temas alheios às questões étnicas (drogas, prostituição, por exemplo).

Dessa forma e conforme descrito pelos pesquisadores, as narrativas ancestrais podem ser consideradas como literaturas indígenas de autoria coletiva. Como o mundo hispânico é rico nessas narrativas, as autoras da coletânea optaram por trabalhar com uma história oral muito popular conhecida como *La llorona* (A chorona,

em livre tradução). A continuação, na figura 34 veremos como essa literatura está apresentada e qual o encaminhamento didático realizado a partir dela.

FIGURA 34 - HISTÓRIAS INDÍGENAS: APRESENTAÇÃO E PROPOSTA DIDÁTICA

Araceli Campos Moreno, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Universidad Autónoma de México), con la ayuda de algunos de sus alumnos, hizo una transcripción literal de las hablas de algunas personas de Xochimilco sobre esta leyenda.

1. Lee el relato de Ana Teresa Cruz:

LA LLORONA O CIHUACÓATL

La Llorona o Cihuacóatl es una diosa xochimilca, madre de los xochimilcas. Este, en la época prehispánica existieron varios dioses, incluyendo a la Cihuacóatl. A la llegada de los españoles ella predijo todo lo que iba a pasar, toda la destrucción que iban a tener, y ella empezó a llorar: "¡ay, mis hijos!", que era en esa época de guerra y destrucción. Cuando llegaron los españoles, empezaron a tirar todos sus templos, sus dioses, que eran de piedra, y les impusieron la religión católica. Los españoles escucharon que había una mujer que lloraba entre los canales y las calles; al no poder pronunciar Cihuacóatl, pusieron La Llorona, de ahí el nombre. Es entonces por eso que le dicen que La Llorona, pero en realidad es la Cihuacóatl, la que dijo, la que gritaba "¡ay, mis hijos!", que eran en esa época de guerra y destrucción.

Ana Teresa Cruz, ama de casa, Xochimilco, D. F., mayo, 2007.

Disponible en: <http://ru.fyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/2766/1/3_RLP_VIII_1_2008_CAMPOS_67-74.pdf>. Acceso el 7 de enero de 2016.

- El relato es de la época prehispánica. ¿Qué significa eso?
- ¿Qué predijo la diosa Cihuacóatl?
- ¿Por qué los españoles le llamaban La Llorona a la diosa Cihuacóatl?

48

Não escreva no livro.

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 48).

Dessa figura, podemos destacar três pontos de análise: 1) a questão autoral da narrativa; 2) a história originária em si e, 3) as atividades propostas. Sobre a questão autoral, nos é dito que uma professora, com auxílio de seus alunos, ouviram aos nativos da região de Xochimilco, no México, para recontar as origens indígenas da entidade *Cihuacóatl*, mais conhecida como *La Llorona*. Esse trabalho de ouvir as variadas vozes sobre uma mesma história com vista à sua compilação em uma única narrativa nos mostra que, de fato, algumas literaturas indígenas são narrativas coletivas, sem uma única autoria. Desde que respeitadas suas origens, todas as versões são válidas, pois cada pessoa e cada povo vivencia essas narrativas de diferentes maneiras. Nesse sentido, é relevante trazer estas informações no livro didático para que o aluno perceba a importância de se (re)produzir as histórias ancestrais para a manutenção cultural dos povos originários.

O segundo ponto analisado da figura 34 é sobre a história originária em si. Muito embora tenhamos visto que essas narrativas ancestrais não possuem uma única autoria, há que ponderarmos as suas origens, o pertencimento e a problemática da sua didatização. Assim sendo, evocamos outro depoimento do professor Jaime Moura Fernandes (Diakara), do povo Dessana, compilado por Graúna/Potiguara

(2011). Para o docente:

Em meu ponto de vista, para a inclusão no currículo escolar seria preciso sistematizar e aprofundar tudo isso, para não se correr o risco de ficar contando historinhas de curupira, da mata, dos bichos etc. A mitologia dessana, tukana e de outros povos não deve ser tratada no âmbito escolar e, sim, no espaço usual e já consagrado pela tradição: o espaço cultural, familiar e religioso. Qualquer tentativa de confinar o mito em livros didáticos de história pode nos conduzir a um perigoso descompasso cultural (DIAKARA/DESSANA *apud* GRAÚNA/POTIGUARA, 2011, p. 242).

O depoimento do professor Diakara/Dessana nos remete à problemática da apropriação cultural e, sobretudo, à superficialidade que as narrativas indígenas são (re)contadas nas salas de aulas. Por esta razão, para ele, as histórias originárias devem circular apenas nos seus locais de contação que são sagrados, como o espaço cultural e familiar.

Por outro lado, nos aponta Luciano/Baniwa (2019) que os saberes indígenas não podem compor apenas a parte diversificada dos currículos e muito menos ficar limitados às escolas indígenas. Do mesmo modo, conforme epígrafe que abre o capítulo 2 desta dissertação, Daniel Iberê/GuaranyM'byá (2016, não paginado) nos assegura: “Queremos compartilhar nossos conhecimentos, mas queremos também que fique bem claro que esses conhecimentos provêm dos povos nativos”. Dessa forma, é sempre assertivo creditar o povo e as origens indígenas dessas narrativas ancestrais que permeiam o espaço escolar para a valorização dos saberes étnicos, assim como constatado na figura 34. É claro, devemos respeitar a posição do professor Diakara/Dessana pois, como já dito, cada povo é o único detentor da tomada de decisão acerca dos seus modelos educacionais e das formas de compartilhar seus saberes.

Ainda sobre a obra em si, cabe pontuarmos que a lenda *La llorona* é muito conhecida no universo hispânico. Nos dias atuais, de maneira geral, a história descreve uma mulher de cabelo comprido que, convertida em alma penada, vive perambulando à procura de seus filhos. Como vimos, sua autoria é coletiva e, embora seja ressignificada em diferentes espaços, sua essência ancestral é preservada, e isso é abordado no LD. Segundo consta na coletânea (COIMBRA; CHAVES, 2016b), no Panamá a lenda é mais conhecida como *Tulvieja y Tepesa*; na Venezuela como *La Sayona*; na Guatemala dizem que para evitar que crianças sejam raptadas elas devem usar a roupa interior do lado avesso; no Chile somente os animais e as pessoas que

estão por morrer podem vê-la e, por fim, na Colômbia, essa mulher chora lágrimas de sangue. Todas essas explicações nos mostram o trabalho de pesquisa realizado pelas autoras, tudo isso em uma tentativa de trabalho mais próximo com as literaturas indígenas, e esse feito deve ser valorizado.

O terceiro ponto a se destacar da figura 34 são as atividades propostas pelas autoras para o trabalho com a narrativa *La llorona*. No livro *Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica*, Silva e Costa (2018) ponderam que os bens imateriais, como as narrativas orais, que fazem parte do patrimônio cultural de cada povo, quando trabalhados em sala de aula, devem ser por meio de atividades que se relacionam com a ancestralidade dessas narrativas, bem como através de dinâmicas que possibilitem aos aprendizes um conhecimento crítico e criativo.

Já Back, Beato-Canato e Amorim (2021) sugerem a expansão dessa didatização, propondo uma aproximação respeitosa com povos e pessoas indígenas. Os autores recomendam a utilização do seguinte quadro (quadro 4), que pode auxiliar no trabalho com as literaturas indígenas dentro de suas especificidades:

QUADRO 4 - LITERATURA INDÍGENA: ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS NA SELEÇÃO DA OBRA E NA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

LITERATURA INDÍGENA	
Elementos a serem analisados	Perguntas que podem ser feitas
Objetivos da(s) aula(s)	Por que levar a literatura indígena para a sala de aula? Para ressignificar a identidade e a cosmovisão indígena à luz de certa etnia e percepção do autor? Para trabalhar com questões sociais ou subjetivas, não necessariamente ligadas às questões étnicas? Para criar espaços para a experiência exotópica a partir da leitura literária?
Horizonte da autoria	Quem é o autor da obra? Qual sua etnicidade? Qual a sua história? Quais seus papéis sociais? Em que contexto o texto foi produzido? Qual o povo relacionado? Com quem o autor está tentando falar?
Horizonte de circulação	Quando a obra é produzida/publicada? Em que meio é veiculado? Você é o/a leitor/a que o/a autor/a provavelmente tinha em mente?
Horizonte temático	Qual o conteúdo temático central? Ele é baseado em uma história oral ancestral? Quais são possíveis intenções do/da autor/a? Quais são os efeitos desse tema em você? E na sociedade? Quais características e funções da literatura indígena estão presentes na obra?
Horizonte estilístico	Quais são algumas das características estilísticas do texto? Como elas contribuem para a construção de sentidos? Há características na obra que lhe parecem ser específicas da literatura indígena? De qual tipo de literatura indígena? Que gênero pode ser definido a partir da estrutura do texto? A obra se distancia muito de outras obras literárias com as quais você tem mais familiaridade? Em que sentidos? Quais efeitos essas particularidades causam em você?

FONTE: Back, Beato-Canato e Amorim (2021, p. 1036).

Assim, tanto as sugestões de Silva e Costa (2018) quanto as de Back, Beato-Canato e Amorim (2021) nos direcionam para um trabalho com as literaturas indígenas desde o viés da valorização, preservação, aproximação e do respeito, o que pouco ocorreu no caso apresentado nas figuras 32, 33 e 34.

Antes de aprofundar as discussões sobre as atividades pós leitura, evocamos outras duas imagens para ampliar o repertório de análise. Ambas, embora com potencial, não favorecem a criticidade discente, tampouco uma ressignificação das identidades indígenas por meio de suas produções literárias.

FIGURA 35 - EXEMPLO DE ATIVIDADE PÓS-LEITURA



FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 49).

Tanto as atividades observadas na figura 34 quanto na 35, são exercícios que pouco avançam no sentido de trabalhar as literaturas indígenas dentro de suas especificidades, já que em ambos casos observamos a predominância de leituras enquanto decodificação. Os da figura 35 intencionam, apenas, que o aluno perfaça uma sequência lógica das imagens dispostas, reorganizando-as de acordo com o que ouviu. Ou seja, um exercício que reduz a interação com a temática apresentada em uma atividade que se propõe a trabalhar com a organização textual. O problema não está na dinâmica de reforço da habilidade de escuta, mas o fato de não haver qualquer possibilidade de ampliação das discussões com base no escutado.

Observamos ainda que, em outros momentos, as atividades propostas avançam gradativamente, no sentido ouvir a voz do aluno, conforme ilustrado na figura 36, disposta na próxima página.

Dentre as atividades observadas na figura 36, destacamos as de número 5, 6 e 7. No exercício de número 5, o aluno é convidado a responder se em algum momento lhe foi contada alguma lenda. Por ser uma pergunta fechada, as únicas respostas possíveis são: sim ou não. Nesse momento, poder-se-ia favorecer uma roda de conversa, por exemplo, para que os aprendizes proferissem essas narrativas

ancestrais e/ou outras histórias vivenciadas, inclusive como forma de valorização dessas literaturas. Percebemos que a questão de número 6 se aproxima dessa dinâmica, pois sua intenção é constatar se o aluno conhece histórias ancestrais de indígenas brasileiros parecidas com a *La Llorona*. Assim sendo, seria interessante perfazer um diálogo em forma de sarau literário, por exemplo, onde mesmo narrativas que não sejam próximas a *La Llorona* possam ser socializadas com grande grupo.

FIGURA 36 - EXEMPLO DE ATIVIDADES COM POTENCIAL MAS QUE NÃO AVANÇARAM

CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo

3. ¿Por qué es común en México que la gente cuente la leyenda de La Llorona en el Día de los Muertos? Intenta contestar esta pregunta basándote en el texto que has escuchado.
4. ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre la versión de Radio Universal y la de Ana Teresa Cruz?
5. ¿Alguien alguna vez te contó una leyenda?
6. ¿Qué leyendas brasileñas conoces? ¿Hay alguna parecida a "La Llorona"?
7. Siéntense en círculo y, como en una ronda de historias, todos contarán la leyenda "La Llorona". La profesora empezará y, cuando toque palmas, el alumno a su izquierda dará continuidad a la historia y así sucesivamente. Elijan la versión que quieran.

FONTE: Coimbra e Chaves (2016b, p. 50).

Já a dinâmica proposta na atividade 7 é de (re)contação. Conforme disserta Munduruku (2012), a manutenção das histórias ancestrais ocorre, sobretudo, pela ancestralidade e pela oralidade, e a (re)contação, neste sentido, é uma forma de garantir essa tradição. Além de (re)contar a mesma narrativa da *La Llorona*, como sugestão, entendemos que seria muito interessante que outras narrativas emergissem e, com isso, os alunos passassem a interagir mais efetivamente nas discussões.

A partir dos exemplos propostos na figura 36, ponderamos que dinâmicas mais abertas, em que o aluno tenha a liberdade de narrar qualquer outra história de seu conhecimento seria mais interessante que atividades de memorização e repetição. Dessa forma, o aluno estaria envolvido em seu processo de aprendizagem, narrando suas experiências de vida e, com isso, fomentando a manutenção de narrativas orais que fazem parte da tradição e dos saberes de seu povo. Atividades como as sugeridas talvez pudessem ser os próximos passos a serem realizados e que se somariam às propostas feitas no LD.

Por fim, embora como sendo parte de nosso objetivo geral, ou seja, analisar a presença e as possibilidades de trabalho com as literaturas dos povos originários no LD, apontamos que estas foram as únicas presenças das literaturas indígenas nos três livros do aluno. Dessa maneira, para finalizar esta seção sobre a presença das literaturas indígenas na coletânea *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), podemos apontar alguns aspectos fundamentais que foram observados por meio das análises realizadas: 1) a acanhada presença das literaturas de autoria indígena neste documento; 2) uma temática que se restringiu às histórias ancestrais; 3) um trabalho com as literaturas indígenas desconsiderando as suas especificidades e 4), a oportunidade de diferenciar literatura indígena, indigenista e indianista, algo pouco visto nos manuais didáticos de língua espanhola.

Conforme observamos no quadro 2: Temáticas trabalhadas na coleção *Cercanía Joven*, a literatura está presente em todas as seções *Culturas en Diálogo* e nos projetos literários da coletânea. Isso evidencia um ensino de línguas que valoriza os artefatos culturais e literários e não apenas os aspectos linguístico-gramaticais. Porém, embora com essa importante presença, pouco ou quase nada das literaturas periféricas (SOUZA, 2009) é trazida para a discussão. Sobre a quase não-presença das literaturas indígenas na coletânea, compreendemos que os apontamentos trazidos por Graúna/Potiguara (2011), como a falta de conhecimento da população nacional sobre produções literárias de autores indígenas, ainda se repetem anos após a implementação da lei que exige o seu trabalho no currículo escolar (BRASIL, 2008a).

Ainda de acordo com o disposto no quadro 2, fica clara a pluralidade temática das literaturas abordadas no LD. São textos que tratam de variados temas, como a relação da literatura com o futebol, o espaço urbano, a globalização, a alimentação, etc. Assim como percebido na análise da pluralidade social, observamos uma vez mais que indígenas ainda são apartados das discussões globais e problemáticas sociais inerentes à vida em sociedade. Em outras palavras, ainda que haja uma pluralidade temática das literaturas universais na coletânea, em nenhum momento é trazida a voz indígena e suas produções artístico-literárias. Isso reflete, também, a concepção de uma identidade essencializada desses povos, ou seja, que a sua presença é restrita e apenas evocada quando se abordam questões relacionadas à resistência indígena e/ou aos estudos históricos da invasão.

Conforme vimos, as literaturas indígenas, bem como as identidades, são plurais, tanto em sua forma quanto conteúdo. Evocam a denúncia do assujeitamento

(POTIGUARA, 1989), luta e resistência (WERÁ/TAPUIA, 2017), ademais de serem instrumentos de dias melhores e de paz (GRAÚNA/POTIGUARA, 2012). De igual forma, abordam temáticas variadas e problemáticas sociais inerentes tanto ao contato cultural e do colonialismo, bem como discussões emergidas dentro da própria etnicidade (HERNÁZDEZ DE LA CRUZ, 2015). Porém, conforme nos assevera Munduruku (2012), automaticamente ao falarmos de indígenas, a sociedade brasileira ainda tende a concebê-los única e exclusivamente como selvagens e que cultuam diversos deuses e possuem variados mitos e lendas.

Como observado, a temática das literaturas indígenas presentes da coletânea se reduziram às histórias ancestrais. Não que estas não sejam relevantes, pelo contrário, devem, inclusive, permear o espaço escolar, sobretudo o da Educação Escolar Indígena, conforme nos aponta Potiguara (2019). Porém, a falta de outras temáticas, formas e estilos literários reforçam o caráter essencializado, homogêneo e simplista que as literaturas de autoria indígena ainda são trazidas nos manuais educativos.

Por outro lado, essa ausência das literaturas dos povos originários nos LD tem muito que ver com a ainda separabilidade entre língua e literatura. Ademais, pode ser emergida, também, da discussão que gira em torno da não didatização do objeto literário (BOMBINI, 2009). Assim, a falta de outras literaturas no *Cercanía Joven* pode não ter relação direta com uma aproximação com os povos indígenas e/ou de uma não ciência de suas narrativas, mas com as adversidades do trabalho literário nas aulas de língua estrangeira.

Reforçando, para Graúna/Potiguara (2012), as literaturas indígenas são diferencialistas por não se enquadrarem em modelos preestabelecidos e por evocarem resistência, luta e outras características listadas. Assim, embora cientes de que toda e qualquer didatização literária é reducionista, as atividades que envolvem essas literaturas deveriam guiar para a etnicidade, pelo campo da autoria e pelas suas especificidades, já que a partir desses eixos, novos, diferentes e importantes sentidos podem emergir (BACK; BEATO-CANATO; AMORIM, 2021).

Em contrapartida, pelas discussões, podemos indicar que as autoras optaram por não se arriscar, e esse não se arriscar se deu tanto pelo fato de não trazerem outras literaturas além das narrativas orais ancestrais, quanto às atividades propostas não atenderem o caráter diferencialista das literaturas indígenas. Embora não tenham sido observadas atividades enquanto justificativa para o ensino gramatical, ainda

assim essas literaturas foram usadas para o trabalho com o gênero e por meio de dinâmicas que pouco favoreceram a discussão. Foram exercícios de repetição e de leitura enquanto decodificação, além de atividades com respostas fechadas e/ou de localização no texto.

Em outra das denúncias compiladas por Graúna/Potiguara (2011, p. 245), nos é dito por Juvenal Teodoro Payayá, do povo Payayá, que os saberes indígenas são, quando muito, “uma cópia pálida da metafísica ocidental”. Ou seja, comparados, hierarquizados e minorizados. No que toca ao *Cercanía Joven*, não observamos esta prática da comparação/hierarquização entre saberes. Compreendemos que há uma tentativa de trabalho com as literaturas indígenas, já que observamos e enaltecemos a distinção trazida pelas autoras acerca das literaturas indígena, indigenista e indianista. De igual maneira, nos é trazido uma mesma narrativa ancestral (*La llorona*), suas origens étnicas e os seus diferentes sentidos em diversos países latino-americanos, o que nos mostra o estudo aprofundado realizado pelas autoras do LD.

Ante o relatado, entendemos que aquilo que falta no LD são atividades pautadas nas especificidades das literaturas indígenas e o trabalho a partir de outras variedades dessas produções artístico-literárias mais além das narrativas ancestrais e do texto escrito. Dessa maneira, de forma similar à nossa percepção sobre a pluralidade identitária dos sujeitos/povos indígenas na coletânea, concluímos que as literaturas dos povos originários presentes no *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), bem como as atividades propostas a partir delas, pouco contribuem para um olhar heterogêneo às identidades étnicas. Quando as literaturas indígenas são reduzidas às histórias originárias, entendemos a existência de uma essencialização dessas narrativas orais e, com isso, perde-se a oportunidade de se conhecer a riqueza dessas literaturas que além de serem oralizadas e escritas, são, também, dançadas, performadas, vivenciadas, sentidas, etc.

Fechando esta seção, ponderamos que o ensino de línguas, guiado, de fato, por um diálogo intercultural, pode fomentar discussões que ampliem o olhar do aluno para com os povos indígenas. Esta aproximação se dá por distintas formas, como por meio das literaturas nativas inseridas no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, através de parcerias e convidando grupos e pessoas indígenas para as interações.

Por isso, em uma tentativa de mudar a denúncia proferida por Juvenal Teodoro Payayá, e no intuito de demonstrar o quanto a vivência, aproximação e diálogo nos

modifica e modifica nossas pesquisas, trazemos um capítulo final mais intimista, com vistas à contribuir, de alguma maneira, para uma sociedade mais empática e menos agressiva e violenta com os povos indígenas, bem como quilombolas e outros grupos sociais historicamente minorizados, marginalizados, invisibilizados e inviabilizados...

6 CAÇANDO, CATANDO PIOLHOS E CONTANDO HISTÓRIAS

"Es importantísimo que las sociedades nacionales de países multiculturales también tengan ciudadanos y ciudadanas no indígenas conociendo esos aportes y conociendo esos valores indígenas."
(Tarcila Rivera Zea – Povo Quechua – Peru).

Apontam Menezes e Bergamaschi (2019) que, na qualidade de pesquisadoras que trabalham com coletivos e povos indígenas, foram assumindo, gradativamente, uma postura metodológica do estar-junto e do conviver. Segundo as autoras, este estar-junto é “efetivado nas ações de pesquisa, extensão e ensino em espaços universitários e em territórios indígenas e que vai germinando a presença indígena em nossas universidades” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2019, p. 182). Nesse sentido, por sermos pesquisadores de assuntos indígenas, modificamos não somente nossas ações acadêmicas, mas nosso ser, nosso relacionar e nossa visão de mundo, nos abrindo à outras narrativas possíveis, ou seja, ao diálogo intercultural.

Acreditamos também que o exercício de aproximação com povos e pessoas indígenas se faz necessário para possibilitar e valorizar o seu protagonismo. Desse modo, mais que pesquisar *sobre*, precisamos estar *com*, lutar *com*. Dessa maneira, quem sabe, dias melhores emergirão, assim como argumentam Potiguara (1989) e Graúna/Potiguara (2012). Dito isso, precisamos lembrar do embrião dessa pesquisa, que sempre teve vistas ao diálogo, a estar junto e a construir uma pesquisa de forma colaborativa. Embora os objetivos da pesquisa tenham sido reformulados por causa de uma pandemia que ceifou e ceifa vidas, pela difusão do ensino remoto, foi possível, ao longo do período do mestrado, construir espaços de aproximação e aprendizagem conjuntamente com o mundo indígena (escola, comunidade, professores, autores indígenas, etc.). Essa seção abordará justamente isto: descrever algumas das ações realizadas nesses dois anos de pesquisa e que ilustram possibilidades de contra-colonizar (SANTOS, 2015) e decolonizar a academia, assim como nos orienta Smith/Maori (2016).

Conforme explanado na seção inicial dessa escrita, nossa aproximação com diferentes culturas se deu desde muito cedo pelo fato de vivermos em uma cidade rica em diversidade sociocultural. Nesse espaço, além de pessoas indígenas, convivem remanescentes de quilombos, descendentes europeus e muitos latino-americanos. Essa riqueza só é percebida por aqueles que dialogam e valorizam essa pluralidade. Dessa forma, o estar junto sempre foi uma realidade, ao ponto de ser foco de pesquisa.

Porém, nessa seção final, não objetivo me aprofundar nas subjetividades de minhas vivências e contato junto às comunidades e pessoas indígenas, sejam elas passadas e/ou atuais. Almejo explicar algumas ações acadêmicas realizadas durante 2020 e 2021, anos de duração de meu mestrado, que nos proporcionaram muito aprendizado e que demonstram, de alguma forma, que a universidade pode fazer mais e diferente quando estamos sensíveis à escuta. Em um exercício colaborativo, orientadora e orientando visaram dialogar e buscar caminhos e possibilidades de aproximação, ainda que durante um período crítico de isolamento social. Frutos desse diálogo, algumas frentes de ação foram sendo dissolvidas ao longo da escrita desta dissertação; outras serão apresentadas aqui.

Nossa primeira vivência/ação, datada de 2020, foi um curso de extensão intitulado “*Leitura e discussão de obras indígenas e indigenistas em espanhol*”. O curso teve por objetivo principal fomentar a leitura e discussão de textos literários em língua espanhola a partir de obras indígenas e indigenistas selecionadas. Como objetivos específicos, pretendíamos dialogar com diferentes autores indígenas e indigenistas latino-americanos e propiciar a discussão de temáticas, lutas, saberes e cosmovisões indígenas plurais.

O curso, que teve duração de seis encontros (um por semana), obteve uma procura de 282 interessados, contudo 40 foram matriculados, dentre eles alguns indígenas do Brasil, do Peru e da Argentina. Essa condição nos fez perceber como é proveitoso criar espaços para que vozes silenciadas possam emergir e contagiar. Por ser um curso idealizado nos moldes de grupo de discussão, tivemos a liberdade de adaptá-lo de acordo com nosso público. Assim, aproveitando dessa riqueza intercultural, convidamos os inscritos a compartilharem suas experiências de vida, histórias originárias, etc. Dentre os temas mais abordados, destacamos a necessidade de decolonizar o saber; conhecer o lugar de fala do outro; trabalhar a não-estereotipação e homogeneização da identidade plural dos diferentes povos originários e, principalmente, do quanto a literatura indígena pode favorecer essas e outras questões. Nossa relato de experiência no curso poderá ser conferida em recente publicação na Revista X (BEATO-CANATO; BACK, 2021)³⁷.

A partir desse curso, percebemos a formação de um grupo de pessoas que discutem a luta dos povos indígenas, além de outras questões relacionadas. Entre

³⁷ Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/82143>. Acesso em: 21 dez. 2021.

estas pessoas, convidamos o esposo de uma cursista, que também contribuiu no curso de extensão, para participar de um debate como parte de um evento do nosso Programa de Pós-graduação nomeado “*Conversas sobre Linguagens, Culturas e Identidades*”. Trata-se de Daniel Iberê, do povo Guarani M’byá. No intuito de aproximar saberes, mediamos o encontro intitulado “*Diálogo entre saberes indígenas e indigenistas*”³⁸, momento em que Iberê debateu diversas questões com o professor Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. Com esse debate, intencionamos aproximar diferentes áreas (Antropologia e Linguística Aplicada) para tensionar o papel da universidade, bem como compreender os entendimentos de língua(gem), sociedade e costumes na visão dos Guarani M’byá em diálogo com a perspectiva estudada por Menezes de Souza. Não há dúvidas que saímos outros daquele encontro. De tão profícua que foi esta *live*, transformamos o encontro em uma entrevista recentemente publicada (MENEZES DE SOUZA *et al.*, 2021).

Ainda em 2020, a professora Ana Paula ofertou a disciplina *Políticas de ensino-aprendizagem de línguas*. Em um dos encontros, tivemos o privilégio de contar com o professor Gersem dos Santos Luciano/Baniwa. O convite se deu pela necessidade de ampliar as discussões, entendendo que não podemos falar de políticas educacionais sem estendê-las às diferentes modalidades, como a Educação Escolar Indígena e Quilombola.

O professor Gersem ainda participou de outra disciplina no ano de 2021, desta vez em uma oferta interinstitucional entre a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Conjuntamente com os professores, idealizamos um evento de encerramento da disciplina. Contribuindo e nos somando ao diálogo, mediamos esse encontro que foi nomeado como “*(Inter)ações com a BNCC na educação básica: dilemas e diálogos*”. Nele, o professor Gersem pondera que os saberes indígenas não devem ser restritos aos povos originários e que a BNCC também é um direito dos indígenas. Analisa ainda que diálogos sobre educação geralmente não ampliam o olhar para os indígenas. Assim, o encontro se deu de forma a escutarmos um outro olhar sobre os documentos oficiais como a BNCC e, mais do que isso, a conceber o processo de escolarização de pessoas indígenas como um direito universal. Assim, prezar pela

³⁸ Disponível em: https://youtu.be/mMi_wSpes1c. Acesso em: 09 jun. 2021.

qualidade destas instituições diferenciadas é também valorizar as diferenças epistêmico-linguístico-culturais.

Nos apresentamos também em outros eventos nacionais, dentre eles, no I Congresso de Ensino de Linguagens, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), pelo Grupo de Pesquisa Educação Linguística na Rede Técnica e Tecnológica (ELIRTE) e pelo Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELTE). Com o título *Saberes, culturas e identidades étnicas em literatura indígena: a extensão como espaço de diálogo, aproximação e construção*, discutimos, nessa apresentação, a extensão como espaço de diálogo, aproximação e construção e o papel das literaturas indígenas nesse caminhar.

Falando em literatura indígena, ela, que já era uma paixão antiga, foi palco de muita dedicação, estudo e sistematização. Desde nossas leituras, experiências em sala de aula, do curso ministrado em 2020 e de uma disciplina em que discutimos o Letramento de Reexistência (SOUZA, 2009), chegamos a um melhor entendimento do que se convencionou chamar de literaturas indígenas, suas especificidades e funções. Em todas nossas vivências relatadas fomos percebendo a carência do trabalho com essas literaturas e o quanto ainda precisamos ampliar nossos olhares aos povos indígenas e a ressignificar as suas identidades e a validar as suas lutas. Nessa esteira, entendemos que essa aproximação, que deve ser respeitosa, pode se dar, também, pela leitura literária de obras de autoria indígena.

Cientes da Lei 11.645 (BRASIL, 2008), resolvemos sistematizar uma sugestão de didatização das literaturas indígenas, mesmo reconhecendo que qualquer proposta pode ser reducionista face a amplitude do objeto literário e da grandiosidade das manifestações artístico-literárias dos povos originários. Essa sistematização foi materializada no artigo publicado na Revista Gragoatá, em dossiê sob tema *Discurso, Epistemologias do Sul e Pedagogias Decoloniais*. Nesse texto, intitulado *Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas*, escrito em parceria com minha orientadora e um professor de uma disciplina que cursei, intencionamos problematizar o ensino de línguas e literaturas desde uma perspectiva intercultural (BACK; BEATO-CANATO; AMORIM, 2021). Além disso, entendemos que mais que o atendimento de uma lei, precisamos unir forças, denunciar o assujeitamento, as violências históricas, as negações e visar dias

melhores, se unindo à Potiguara (1989), Graúna/Potiguara (2011) e a todo o movimento indígena.

Além desse artigo, outros foram publicados. São trabalhos que não visam inflar nossos egos e alimentar nossos currículos, mas uma tentativa de tensionar o *status quo*, questionar, se aproximar, dialogar e contribuir para a construção de outras narrativas. Do mesmo modo, realizamos outras ações, como a participação no evento DELA – Decolonialidade e Linguística Aplicada, organizado pelo grupo de pesquisa Identidade e Leitura, do qual fazemos parte, com apoio de nosso Programa de Pós-graduação.

Nesse evento, a professora Ana Paula nos convida à sulear, no sentido freireano, ou seja, a revermos quem somos e nossas formas de sentipensar e estar no e com o mundo. Além disso, dentre outros assuntos, discute com Gabriela Veronelli questões de imperialismo linguístico e o ensino de línguas³⁹. Não tenho dúvidas que nossas vivências e parcerias atravessaram a sua fala, além de influenciarem sua práxis, seu olhar para o mundo e sua pessoa. De maneira similar, dialoguei com a professora Tânia Rezende, momento em que discutimos questões do cerrado, das mulheres do cerrado, dos povos ribeirinhos, indígenas, marginalizados, etc⁴⁰.

Essas foram algumas de muitas outras ações realizadas. Não podemos deixar de mencionar, também que, aos poucos, fomos conhecendo novas pessoas e estabelecendo parcerias e diálogos com pessoas do povo Xukuru do Ororubá; Apurinã; Guarani Nāndeva; Xavante; Boe/Bororo; Kaingang; Payayá; Macuxi; Wapichana; etc. Muito desses contatos foi possível graças ao encontro com essas lideranças em eventos e disciplinas realizadas tanto na UFPR, quanto em outras instituições as quais tive a oportunidade de cursar alguma disciplina. Dentre essas oportunidades, cito a relevância que foi a disciplina *O pensamento Ameríndio*⁴¹, realizado na Universidade de São Paulo (USP), momento em que eram as lideranças que ministravam as aulas, relatando suas vivências, saberes e visões de mundo e, com isso, fui me modificando, aprendendo, me desconstruindo cada vez mais.

Como dito, o intuito dessa seção é narrar possibilidades de se abrir ao diálogo, ainda que no âmbito acadêmico, e relatar que juntos podemos unir forças ante práticas negacionistas e excludentes. Assim como sua fala no evento supracitado,

³⁹ Evento disponível em: <https://youtu.be/xQdWcnySL-E>. Acesso em: 13 mar. 2022.

⁴⁰ Evento disponível em: <https://youtu.be/4Qyju1BgtHk>. Acesso em: 13 mar. 2022.

⁴¹ Sobre o uso do termo “ameríndio”, sugiro a releitura da nota explicativa de número 11.

Iberê/GuaraniM'byá nos convida a caçar, ou seja, utilizar a escola – e aqui ampliamos à universidade e demais esferas da sociedade – como lugar de encontro e depois sair para caçar, entendemos que as ações aqui descritas podem ser compreendidas como esse movimento de caça, com vistas a observar nossos contextos sociais e aquilo que permanece apagando e oprimindo os diversos saberes. E por que expor tais ações antes de fazer um balanço da dissertação e seu fechamento? Porque precisamos registrar o quanto esse movimento de caça contribuiu enormemente para a forma como a dissertação se constitui e como criamos sentidos sobre o livro em análise. Se tivéssemos nos restringido ao cumprimento de créditos obrigatórios e o alcance de nossos objetivos de pesquisa, certamente teríamos criado inteligibilidade sobre o livro de outra maneira.

Entendemos, assim, que esta dissertação retrata uma tentativa de caçada realizada de forma entrelaçada às demais ações, pois relata ações concretas, colaborativas e um olhar para o indígena em um exercício exotópico, no sentido de narrar e vivenciar as demandas dos povos originários na contemporaneidade, sobretudo para com a sua educação escolar. Dessa maneira, enxergamos esse trabalho como um retorno às populações indígenas se pensarmos no respeito, no estar junto e, sobretudo, na tentativa de nos aproximar cada vez mais e a tentar contribuir de alguma forma para a construção de dias melhores.

Perfazendo uma síntese das discussões realizadas ao longo desta pesquisa, apontamos a necessidade do cumprimento de legislações que normatizam a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados, produzidos e supervisionados por profissionais indígenas e para com o seu processo de escolarização (BRASIL, 1994). Entendemos, também que um dos passos importantes para o protagonismo indígena em suas próprias instituições de ensino deve ser o fomento às demandas institucionais de cada comunidade, que vai desde a autonomia da gestão até a elaboração dos recursos didáticos que adentram essas escolas.

No caso específico do *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), tínhamos o objetivo geral de analisar de que forma o material atende a Lei 11.645/2008, ou seja, de que maneira aborda as questões identitárias, culturais e epistêmicas dos diferentes povos indígenas integradas ao ensino da língua espanhola. Para esse exercício, analisamos a obra tanto de uma perspectiva estrutural quanto de conteúdo. Para fomentar as discussões, buscamos diálogo com os pressupostos da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) e com a visão de intelectuais indígenas a respeito

dos conceitos de língua, identidade, literatura, educação, etc. Nesse sentido, embora não seja um material elaborado exclusivamente para a Educação Escolar Indígena, observamos alguns avanços para com a questão indígena, seja por imposição da lei que assevera o trabalho com essa temática, seja pela tentativa de diálogo com as demandas indígenas na contemporaneidade.

Como objetivos específicos, intencionávamos problematizar a construção das identidades dos diferentes povos originários latino-americanos no LD. Após observar como os sujeitos indígenas estavam representados no material e em quais momentos a temática indígena era trabalhada, constatamos a manutenção da invisibilidade dos povos originários em muitos momentos das discussões presentes no livro analisado. Entendemos, neste sentido, que somos frutos de uma sociedade racista, capitalista e que exclui e hierarquiza seres e saberes. Assim, por vezes, continuamos a enxergar e conceber indígenas por meio de identidades e culturas genéricas e homogêneas. Dessa forma, embora não tenhamos observado na obra uma representação indígena essencializada e/ou materializada em imagens e discursos pejorativos, ainda assim percebemos apagamentos e exclusões, sobretudo quando se aborda a questão dos movimentos sociais articulados que reivindicam seus direitos excluindo a presença dos povos originários nesse percurso.

De maneira similar, objetivávamos descrever o espaço dos saberes e das literaturas indígenas na coletânea. Sobre isso, observamos que o trabalho com as literaturas dos povos originários pouco foi abordado no material, sendo as narrativas orais (popularmente conhecidas como mitos e lendas) as únicas manifestações literárias de autoria indígena presentes na coletânea. Por outro lado, precisamos apontar os avanços que o *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) trouxe em sua composição, tais como trazer à discussão conceitos de língua de um povo originário; a distinção entre as literaturas indígenas, indianistas e indigenistas; uma abordagem sobre as contribuições dos povos originários das Américas e africanos na formação linguística dos Estados Nação destes continentes; além de ilustrar a importância do aprendizado em língua nativa para o êxito escolar e reforço da ancestralidade e da identidade étnica.

Em resumo, apontamos algumas das lacunas observadas no material analisado: 1) o livro didático não traz a pluralidade sociocultural das pessoas indígenas latino-americanas; 2) ainda que o LD aborde a questão das mobilizações e movimentos articulados (política, esportes, o papel da mulher, etc.), em nenhum

momento é mencionada a presença indígena nestes espaços e/ou em suas próprias reivindicações; 3) a imagem e a presença da figura indígena na coletânea não se deram de forma estereotipada. Por outro lado, observamos a construção de uma identidade essencializada, sendo o território aldeado a única possibilidade de ocupação social indígena ilustrada no material; 4) uma temática que se restringiu às narrativas ancestrais, reduzindo as literaturas indígenas a mitos e lendas; 5) um trabalho com as literaturas indígenas desconsiderando as suas especificidades e, além disso, 6) somente em uma unidade específica a temática indígena é trabalhada, o que nos leva a crer que a presença indígena na coletânea se dá, sobretudo, pelo atendimento de uma demanda para a aprovação no PNLD.

Por outro lado, elencamos alguns aspectos relevantes da obra: 1) o livro aborda a questão indígena em diversos países, inclusive no continente africano; 2) o material tem potencial para adentrar nas escolas indígenas, pois, além de trazer conceitos de língua(gem) na visão de intelectuais indígenas, aborda a distinção entre as literaturas indígenas, indianistas e indigenistas, rascunhando um exercício de diálogo com essas produções artístico-literárias; 3) o LD traz discussões que giram em torno das políticas linguísticas voltada aos povos originários e, por fim, 4) embora não seja um material específico, observamos possibilidades e diálogos com a Educação Escolar Indígena, sobretudo por ancorar discussões diretas com as demandas indígenas em seu processo de escolarização, tais como a importância do aprendizado em língua materna e a valorização das tradições culturais e ancestrais de cada povo.

Assim, entendemos que qualquer obra que deseje ser aprovada pelo PNLD precisa dar conta de um leque de discussões e normativas e não somente a Lei 11.645 (BRASIL, 2008a). Dessa maneira e pelo fato de não ser um material específico da Educação Escolar Indígena, desde nossa percepção, apontamos algumas falhas no documento investigado, mas também possibilidades e diálogos. Precisamos lembrar, também, que os LD são apenas um recurso e não o único que pode e deve auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de línguas, cabendo ao profissional docente saber manejar os diferentes recursos para melhor atender aos objetivos e demandas locais.

Dito isso, neste momento, a lacuna maior que esta pesquisa deixa é o fato de não haver adentrado, de fato, em uma escola indígena. Conforme apontamos no princípio desta escrita, inicialmente este era o principal objetivo, contudo a cargo de alguns entraves e, sobretudo, por respeitar a decisão de reclusão dos povos indígenas

para a preservação de vidas em um período crítico de pandemia mundial, elencamos esta brecha a ser sanada em futuras pesquisas que se alinhem à esta. Felizmente, já em 2022 estaremos ampliando a discussão, já que além de estar aprovado no processo seletivo de doutorado, tivemos, como sempre, o aval e o convite da comunidade parceira para continuarmos desenvolvendo nosso trabalho de forma colaborativa e respeitosa.

Ademais, enxergo algumas lacunas que poderiam ser enfocadas em outras pesquisas com LD de línguas que visam observar a temática indígena nestes documentos, podendo ser: entrevistas com as/os autoras/es destes livros, no intuito de ponderar como e se estes profissionais entendem a relevância do diálogo com os povos indígenas e não sobre eles; aplicação de algumas atividades junto a alunos (indígenas e/ou não indígenas), visando observar tanto a criticidade discente quanto às potencialidades desses exercícios; levantamento sistêmico a nível nacional sobre o quantitativo de livros didáticos de línguas específicos, escrito por e para a Educação Escolar Indígena; problematizar a presença indígena nos demais LD de língua espanhola aprovados pelo PNLD; etc.

Ante o exposto, avalio que os livros didáticos como o *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), ainda que com todas os seus déficits, são passaportes para que se discutam outras problemáticas sociais como as vividas pelos povos indígenas. Afinal, o ensino de línguas, desde uma perspectiva crítica e intercultural, favorece o diálogo, aproximando visões de mundo, tensionando e rechaçando verdades absolutas. Mais que apontar críticas à esse documento, procurei, ao longo desse caminhar, olhar para a Educação Escolar Indígena como um direito, conforme nos assevera Luciano/Baniwa (2019) e, além disso, um direito que deve ser respeitado, valorizado e legitimado dentro de suas especificidades.

Nesse caminhar, não almejei, em momento algum, perfazer o papel de curador, tutor e/ou porta-voz da comunidade indígena. Pelo contrário, procurei ser parceiro de luta, de resistência e de partilhador do desejo de dias melhores, menos agressivos e violentos. Com isso, vislumbro, também, a valorização das diversas línguas, dos saberes plurais, das múltiplas culturas, dos heterogêneos pensamentos, modos de agir no e com o mundo...

Para finalizar, gostaria de perfazer uma alusão dessa pesquisa com o livro *"Catando piolhos, contando histórias"*, de Daniel Munduruku (2006). Nessa obra, Munduruku comenta o quão o ato da "catação de piolho" é um ato de entrega,

confiança, carinho e afeto; são nesses momentos de partilha que se criam laços e se estabelecem relações para toda uma vida. Pondero, dessa forma, que essa dissertação e meu/nosso caminhar nestes dois anos de academia foram e continuarão sendo momentos de catação de piolhos e de contar histórias, no sentido de criar laços e partilhar momentos de construção coletiva. Assim sendo, da mesma maneira que fui convidado por Daniel Iberê GuaraniM'byá e por Daniel Munduruku, convido você, leitor/a, a caçar, catar piolhos e contar histórias com os povos indígenas e a vivenciar seus saberes, visões de mundo e as belezas de cada povo.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. TED talk. 7 out. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 153-179.
- BACK, R. A língua espanhola no vestibular: o caso do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, n. 9, v.1, p. 36-48, 2020a.
- BACK, R. O júri simulado como aporte metodológico para o ensino da literatura em língua espanhola: um relato do estágio supervisionado. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Campina Grande: Realize Editora, 2020b. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72655>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BACK, R.; BEATO-CANATO, A. P. M.; AMORIM, M. A. DE. Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 1018-1051, 29 set. 2021.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BARNES, J. (Org.). **Cuando no habia agua y otros leyendas indígenas**. Primera edición. Colombia: Editorial Alberto Lleras Camarfo, 1993.
- BEATO-CANATO, A. P. M.; BACK, R. **Entre dilemas e possibilidades: a BNCC e os povos indígenas**. No prelo.
- BEATO-CANATO, A. P. M.; BACK, R. Leitura e discussão de obras indígenas e indigenistas em espanhol: um relato de experiência em ação extensionista. **Revista X**, v. 16, n. 6, p. 1861-1887, 2021.
- BERGER, I. R. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai: elemento à gestão de línguas. **Signo y Señá**, n. 28, diciembre de 2015, pp. 169-185.
- BERGER, I. R. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo: Towards Multilingualism Management. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 32, n. 62, p. 119-142, 30 jul. 2021.
- BERNARDINO, R.; PEREZ DE OBANOS, G. R.; BACK, R. El alcance de los aportes metodológicos en la enseñanza: aprendizaje de las lenguas. **GLAUKS** (UFV), v. 20, p. 198-212, 2020.

BOMBINI, G. **La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura**. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2009. 136 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.051**, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e tribais, Brasília-DF, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF, 21 dez. 1973.

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1o. de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **D.O.U.**, 15/6/2012, Seção 1, pág. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 76 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação para Diversidade Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. **CAPEMA** – Comissão Nacional de Apoio a Produção de Materiais Didáticos Indígenas. Portaria nº. 13, de 21 de julho de 2005. Brasília, DF: 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

BRIZOLA, C. **Mudanças na Língua Guarani Falada na Aldeia Pirai/Araquari/SC**. Trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Os povos indígenas na América Latina**: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Nações Unidas. Impresso em Santiago, Chile, 2015.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven**: espanhol. Ensino médio. Manual do professor. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016. v. 1, 2 e 3.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Webconferência com as autoras das Coleções Cercanía e Cercanía Joven (SM)**. Transmitido ao vivo em 20 de fevereiro de 2017 pelo canal Rede Salesiana Brasil - RSB. Disponível em: <https://youtu.be/o0UnABmTzG4>. Acesso em: 22 nov. 2021.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DORRICO, J. **A teoria e a literatura indígena na educação**: outras formas de nomear. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrigo/2021/03/17/a-teoria-e-a-literatura-indigena-na-educacao-outras-formas-de-nomear.htm>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ECUADOR. **Constitución de la Republica del Ecuador de 2008**. Disponível em: http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf. Acesso em 07 jun. 2021.

ESE'RUMA, S. A.; CAMARGO; L. M.; PONTES, S. C. Língua(gem), memória ancestral e sabedoria indígena: o valor da língua para o povo Macuxi. In: SILVEIRA, E. D.; CAMARGO, S. A. F.; SILVEIRA, S. A. D. **Professores indígenas**: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima. Boa Vista: UERR Edições, 2020, p. 26-41.

FLORENTINO, N. **Histórias de um Guarani**. Ponta Grossa: Todapalavra Editora, 2019.

FRAGA, L. A temática indígena no ensino de língua espanhola. In: COUTO, L. G.; WOGINSKI, G. R; SOUZA, R. F. de. (Orgs.). **As identidades e as relações étnico-raciais no ensino da língua espanhola**. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 109-120.

FRAGA, L. Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão

introdutória. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 46, n. 2, p. 505–515, 2017. Disponível em: DOI: 10.21165/el.v46i2.1754. Acesso em: 23 set. 2021.

FRANÇA, J. S. **O (não) lugar da América Latina em Cercanía Joven**. 2018. 176 f. Tese(Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. M. A.; COSTA, E. G. M. **Sentidos en lengua española**. 1ª ed. São Paulo: Richmond, 2016, v. 1.

FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GARCIA, S. P. P. **Relações étnico-raciais na Abya Yala/ América Ladina**: análise dialógica de um livro didático de espanhol para ensino médio. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

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

GRAÚNA, G. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, pp. 231-260, jan.-dez. 2011.

GRAÚNA, G. Literatura Indígena: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos. **Graça Graúna**, 16 nov. 2020. Disponível em: gracagrauna.com/2020/11/16/literatura-indigena-desconstruindo-estereotipos-repensando-preconceitos/. Acesso em: 19 mar. 2021.

GRAÚNA, G. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, pp. 266-276, jan.-jun. 2012.

GUAJAJARA, K. **Descomplicando com Kaê Guajajara**. O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta anti-racista. [S.l. s.n.], 2020.

GUERRA, V. M. L. Entre a luta pela terra e os discursos da “inclusão”, o processo identitário do indígena. In: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. (Orgs.). **Exclusão social e microrresistências**: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cênone Editorial, 2013, v. 1, p. 130-159.

GUIES, A. R. L. **Geografia e livro didático**: representação dos povos indígenas. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-graduação Geografia, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019, 115p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HERNÁNDEZ DE LA CRUZ, F. Prólogo. In: CEH MOO, Sol. **Chentumeenchu'úpen** - Solo por ser mujer. México: Conaculta, 2015.

HERRERA, I. W. **La recuperación de tecnologías indígenas**. Arqueología, tecnología y desarrollo en los Andes. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Universidad de los Andes, Clacso. 2008, 183 p.

IBERÊ, D. **Indígena guarani transmite importantes mensagens na Conferência Mundial da Ayahuasca realizada no Brasil**. II Conferência Mundial da Ayahuasca foi realizada de 17 a 22 de outubro de 2016. Disponível em: <http://inutw.me/6vr93>. Acesso em: 24 nov. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características gerais dos indígenas - resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IWGIA. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas. **El mundo indígena 2020**. Compilación y edición: David Nathaniel Berger. Biblioteca Nacional del Perú, 2020.

KAMBEBA, M. W. Índio eu não sou. Documento eletrônico. **Revista Acrobata**, 23 de abril de 2020a. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/poesia/3-poemas-de-marcia-kambeba/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020b.

KORAP, A. Conhecimento ancestral. In: ROCHA, C. Como a morte de idosos por covid-19 abala comunidades indígenas. **Nexo Jornal**. 21 jun. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/06/21/Como-a-morte-de-idosos-por-covid-19-abala-comunidades-ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 17 dez. 2021.

KRISTIUK, M. R. **A representação do indígena no ensino da literatura**: da escola convencional à escola indígena. Tese (Doutorado em Letras: Estudos de Linguagem). Centro Universitário Ritter dos Reis, UniRITTER. Porto Alegre, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LIBRANDI ROCHA, M. A Carta Guarani Kaiowá e o direito a uma literatura com terra e das gentes. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 44, p. 165-191, jul./dez. 2014.

LÓPEZ, L. E. Situación general de las lenguas indígenas y políticas gubernamentales en América latina y el Caribe. In: **Conferencia magistral ante el Congreso Regional sobre Lenguas Indígenas en América Latina y el Caribe**. Cuzco, Perú, 25 a 27 septiembre 2019. Disponível em: www.academia.edu/40483681/Situaci%C3%B3n_general_de_las_lenguas_ind%C3

%ADgenas_y_pol%C3%ADticas_gubernamentales_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_e
I_Caribe. Acesso em: 03 mai. 2021.

LUCIANO, G. J. S. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

LUCIANO, G. J. S. Gersem Baniwa, índio e antropólogo. Por Rachel Bertol. **O Globo**, 18 abr. 2008. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/gersem-baniwa-indio-antropologo-98367.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

LUCIANO, G. J. S. In: **(Inter)ações com a BNCC na educação básica: dilemas e diálogos**. Transmitido ao vivo em 10 de março de 2021 pelo canal da Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/i1IYx8AITCU>. Acesso em: 24 nov. 2021.

LUCIANO, G. J. S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, v. 26, p. 295-310, 2017.

LUCIANO, G. J. S. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje**. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1. 232p.

LUCIANO, G. J. S.; AMARAL, W. R. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento**, v10 n.2, p.13–37, 2021.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dez./1999, p. 11-17.

MENDONÇA, S. C. P. **Crenças e Atitudes Linguísticas: Estudo na aldeia Guarani Tekoha Añetete em Diamante d'Oeste/PR**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

MENEZES, A. L . T.; BERGAMASCHI, M. A. Epistemes Indígenas (Guarani e Kaingang) e Universidade: percursos de encontros em ações participantes e colaborativas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *et al.* Diálogos entre saberes indígenas e indigenistas: conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Daniel Iberê Guarani M'byá. **Revista UniLetras**, v. 43, p. 1-23. Disponível em: 10.5212/Uniletras.v.43.18235.2021. Acesso em: 21 dez. 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T; IBERÊ, D. **Diálogos entre saberes indígenas e indigenistas**. Transmitido ao vivo em 04 de setembro de 2020 pelo canal Pós-Graduação em Letras UFPR. Disponível em: https://youtu.be/mMi_wSpes1c. Acesso em: 23 mar. 2021.

MÉXICO. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. **Diario Oficial de la Federación**, 5 de febrero de 1917. Disponível em: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf. Acesso em:

07 jun. 2021.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MONGELO, J. V. **OKOTEVE JA VY'A** Educação escolar indígena e educação indígena Contrastes, conflitos e necessidades. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013. 91 p.

MUGRABI, E. O Ensino Superior Indígena no Espírito Santo e o papel da universidade. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores (1: 2001: Brasília). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Marilda Almeida Marfan (Org.). Brasília: MEC, SEF, 2002. 204 p. v.4.

MUNDURUKU, D. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

MUNDURUKU, D. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. **LEETRA INDÍGENA**. v.1, n.1, 2012 - São Carlos: SP: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA.

MUNDURUKU, D. Um recado do autor. In: MUNDURUKU, D. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Callis, 2003.

NOBRE, F. B. **Nos meandros do (re)conhecimento**: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Pelotas. Pelotas, 2017.

PANAMÁ. **Constitución Política de la República de Panamá**. 2016. Disponível em: <https://ministeriopublico.gob.pa/wp-content/uploads/2016/09/constitucion-politica-con-indice-analitico.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo. São Miguel do Iguaçu, 2015.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Esporte. Equipe Multidisciplinar. **Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná**. Anexo 1 - Educação Escolar Indígena no Paraná. Curitiba: SEED/PR, 2019.

POTIGUARA, E. **A terra é a Mão do Índio Nhándecy**. Grupo Mulher Educação Indígena (GRUMIN), 1989.

POTIGUARA, E. Literatura Indígena e nativa vem das entranhas da Terra. **Revista Cátedra Digital**. Nº 5: TAÍNA: Literatura Infantil e Juvenil de Etnias Indígenas Brasileiras, 2019. Disponível em: revista.catedra.puc-rio.br/index.php/literatura-

indigena-e-nativa-vem-das-entranhas-da-terra/. Acesso em: 19 mar. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REZENDE, T. F.; RODRIGUES, E. R. M. Perspectiva intercultural em práticas de Tânia Ferreira Rezende formação de docentes indígenas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1204-1223, out.-dez. 2020.

ROCHA, L. L.; MELO, G. C. V. Onde ficam raça e gênero na BNCC do ensino médio? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 209-238.

RUIZ, R. Orientations in language planning. **NABE Journal**, London, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, A. B. D. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT/UnB, 2015.

SANTOS, E. A. D. **Livros escolares diferenciados para indígenas**. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017, 205p.

SILVA, G. J; COSTA, A. M. R. F. M. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SMITH, L. T. **A descolonizar las metodologías**. Investigación y pueblos indígenas. Traducción de Kathryn Lehman. Santiago: Lom Ediciones, 2016.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

SOUSÂNDRADE, J. **O Guesa**. Londres, s.e., s.d. (c. 1887). Impresso por Cooke & Halsted.

THOMAS, M. S. **O que se pode aprender sobre a arte dos povos indígenas em dois livros didáticos de arte do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2018.

TOMMASINO, K. A Educação Escolar Indígena no Paraná. **Revista Mediações**, Londrina, v.8, n.1, p.71-98, jan./jun. 2003.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. 1999. Disponível em: www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2011/04/CONSTITUCION.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística**, v. 81, 2016, p. 33-58.

VON STREBER, G. Paraguay y las complejidades de una nación bilingüe: la contradicción del idioma guaraní como símbolo nacional y su condición de diglosia. **Revista Encuentros**, vol. 16.01, p. 107-119, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERÁ, K. **Kaká Werá**. Organização de Kaká Werá. Coordenação de Sérgio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017 (Coleção Tembetá).

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.