

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA MARIA DA FONSECA DENEGA

**PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA PARA O 9º ANO: UMA REFLEXÃO
SOBRE A IMAGEM DOS INDÍGENAS NA SOCIEDADE**

**Maringá
2023**

ANA MARIA DA FONSECA DENEGA

**PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA PARA O 9º ANO: UMA REFLEXÃO
SOBRE A IMAGEM DOS INDÍGENAS NA SOCIEDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Eliana Alves Greco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

**Maringá
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

D392p

Denega, Ana Maria da Fonseca

Proposta discursiva para o 9º ano : uma reflexão sobre a imagem dos indígenas na sociedade / Ana Maria da Fonseca Denega. -- Maringá, PR, 2023.
130 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Alves Greco.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2023.

1. Análise de discurso. 2. Ensino Fundamental de 9 anos - Proposta de leitura. 3. Formação de leitores. 4. Leitura. 5. Temática indígena. I. Greco, Eliana Alves, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

CDD 23.ed. 372.4

ANA MARIA DA FONSECA DENEGA

**PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA PARA O 9º ANO: UMA REFLEXÃO
SOBRE A IMAGEM DOS INDÍGENAS NA SOCIEDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Profª. Drª. Eliana Alves Greco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.



Orientadora: Profª. Drª. Eliana Alves Greco
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª. Drª. Luciana C. Ferreira Di Raimo
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª. Drª. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE

Dedicatória

Aos primeiros povos que habitaram esta terra chamada Brasil.

Agradecimentos

A Deus, pela força e paz nesta difícil jornada – o Mestrado.

Aos meus filhos e esposo pelo apoio e amor.

Aos meus pais, alicerces de minha formação.

Aos meus familiares, especialmente minha irmã, por torcer por esta conquista.

Aos meus colegas e amigos, pelo incentivo.

Aos colegas do Profletras, pela parceria e trabalho colaborativo.

Aos professores da sétima turma do programa Profletras, pela aprendizagem e suporte.

Ao Programa Profletras, pela a oportunidade de avançar no conhecimento.

Às professoras, Dr^a Luciana C. Ferreira Di Raimo e Dr^a Maria Elena Pires do Santos, por comporem a minha banca com sugestões e ensinamentos.

À minha orientadora, Dr^a Eliana Alves Greco, pelos direcionamentos e apoio.

Epígrafe

*Doce é sentir
Em meu coração
Humildemente
Vai nascendo amor*

*Doce é saber
Não estou sozinho
Sou uma parte
De uma imensa vida*

*Que generosa
Reluz em torno a mim
Imenso dom
Do teu amor sem fim*

*O céu nos deste
E as estrelas claras
Nosso irmão sol
Nossa irmã lua
Nossa mãe terra
Com frutos, campos, flores
O fogo e o vento
O ar, a água pura*

*Fonte de vida
De tua criatura*

*Que generosa
Reluz em torno a mim
Imenso dom
Do teu amor sem fim*

(Claudinei de Araujo Fernandes e Jadiel Barbosa)

DENEGA, Ana Maria da Fonseca. **Proposta de leitura discursiva para o 9º ano: uma reflexão sobre a imagem dos indígenas na sociedade.** 2023. 130 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

RESUMO:

O objetivo desta dissertação é apresentar uma proposta didático-pedagógica de leitura discursiva sobre a temática indígena para o 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, este trabalho, em primeiro lugar, tem como base a leitura, pois ela é um instrumento fundamental de instrução e educação. Além de exercitar o cérebro, colabora para formação de cidadãos ativos e críticos, capazes de perceber e se posicionar sobre os problemas da sociedade. Em segundo lugar, se desejamos que o aluno seja sujeito do que lê, devemos explorar metodologias que permitam que ele construa um percurso de leitura capaz de dar conta disso. Nesse intento, procuramos uma prática de leitura mais abrangente no que concerne a explorar a multiplicidade de sentidos do texto, bem como os discursos ideológicos que permeiam esses sentidos, permitindo assim uma leitura mais abrangente. Isso pode resultar na formação de um leitor mais tolerante, uma vez que abrir o horizonte para um maior número de sentidos possibilita o entendimento de que existem diferentes formas de pensar. Por isso, justificamos o trabalho com a leitura sobre o viés da perspectiva discursiva, que tem como base os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, fundamentada nos trabalhos de Coracini (2010) e Orlandi (1993, 2002). Por fim, consideramos a necessidade do trabalho com a temática indígena, visto que ela é parte primordial do universo cultural brasileiro e das identidades nacionais, entretanto nem sempre recebe o valor adequado. Na verdade, muitas vezes, o que se observa é uma visão estereotipada e até preconceituosa sobre os povos indígenas. Dessa forma, esta proposta tem o objetivo voltado para a reflexão dessa visão, buscando alterá-la e/ou ampliá-la. Assim, o objetivo geral deste trabalho é elaborar e analisar uma proposta didático-pedagógica de leitura pela perspectiva discursiva sobre a imagem dos indígenas na sociedade brasileira, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A partir das atividades propostas, o desafio é incentivar os alunos a refletir sobre os discursos presentes na sociedade em relação aos indígenas, de modo a desfazer possíveis imagens preconceituosas em relação a esses povos, resultantes de ideologias incutidas no sujeito. Nesse percurso, o estudante terá a possibilidade de observar a imagem que tem sobre os indígenas, para contrapor com novas imagens, partindo do seu conhecimento de mundo e refletindo sobre a sócio-história desses povos a partir de discursos diversos, especialmente o dos próprios indígenas, para enfim voltar a seu próprio conhecimento, enriquecido com novas ideias. Desse modo, o aluno pode ser oportunizado a assumir seu próprio discurso de maneira mais consciente e crítica, bem como entender que há outros discursos e outras formas de pensar e entender o mundo.

Palavras-chave: Proposta de Leitura; Leitura Discursiva; Temática Indígena.

DENEGA, Ana Maria da Fonseca. **Discursive reading proposal for the 9th grade: a reflection on the image of indigenous people in society.** 2023. 130 f. Final paper (Professional Master Degree in Language – Profletras) – State University of Maringá, Maringá, 2023.

ABSTRACT:

The purpose of this dissertation is to present a didactic-pedagogical proposal of discursive reading perspective on the indigenous theme for the 9th grade of Elementary School. Thus, this paper, first of all, is based on reading, considering it is a fundamental instrument of instruction and education. In addition to exercising the brain, it contributes to the formation of active and critical citizens, capable of perceiving and positioning themselves about the problems of society. Secondly, if we want students to be subject to what they read, we must explore methodologies that allow them to build up a reading path that can handle it. Aiming it, we seek a more comprehensive reading practice regarding exploring the multiplicity of the text senses, as well as exploring the ideological discourses that permeate these senses, thus leading to broader reading. This can result in the development of more critical and tolerant reader, as it opens the horizon for a larger number of meanings, consequently it enables the understanding that there are different ways of thinking. Therefore, we justify working with reading on the bias of the discursive perspective, which is based on the theoretical assumptions of French line speech analysis, based on the works of Coracini (2010) and Orlandi (1993, 2002). Finally, we consider the need to work with the indigenous theme, since it is a primordial part of the Brazilian cultural universe and national identities, even though it does not always receive the proper respect. In fact, what is often observed is a stereotyped and even prejudiced view of indigenous people. The goal of this proposal reflects on this vision, seeking to change and/or expand it. Thus, the general objective of this work is to elaborate and analyze a didactic-pedagogical proposal of reading from the discursive perspective on the image of indigenous people in Brazilian society, for students in the 9th grade of elementary school. From the proposed activities, the challenge is to encourage students to reflect on the discourses present in society regarding indigenous people, in order to undo possible prejudiced images in relation to these people, resulting from ideologies instilled in the subject. Along this path, students will have the possibility to observe the image they have about indigenous people, contrasting them with new images and starting from their knowledge of the world, so reflecting on the socio-history of these people from different discourses, especially the one from indigenous people themselves, to finally return to their knowledge, enriched with new ideas. Therefore, students can be given the opportunity to assume their own discourse more consciously, as well as understand that there are other discourses and other ways of thinking and understanding the world.

Keywords: Reading Proposal; Discursive perspective; Indigenous Theme.

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Print de ALOK on Global Citizen Live Amazon. | 76 |
| Figura 2: Daniel Munduruku. | 79 |
| Figura 3: Página da notícia..... | 85 |
| Figura 4: Arte Kaingang. | 88 |
| Figura 5: Print Videoaula Descobrimento do Brasil? | 91 |
| Figura 6: Print Episódio Quem são eles? | 93 |
| Figura 7: Gráfico do Censo 2010. | 94 |
| Figura 8: Discurso de Txai Suruí. | 96 |
| Figura 9: Meme indígena. | 99 |
| Figura 10: Videoclipe Não sou índio para gringo ver..... | 100 |
| Figura 11: Eliane Potiguara. | 103 |
| Figura 12: Ilustração do conto | 106 |

Lista de quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Proposição para a Oficina de Leitura. | 49 |
| Quadro 2: Exemplo de atividade. | 52 |
| Quadro 3: Exemplo de atividade. | 54 |
| Quadro 4: Exemplo de atividade. | 56 |
| Quadro 5: Exemplo de atividade. | 58 |
| Quadro 6: Exemplo de atividade. | 58 |
| Quadro 7: Exemplo de atividade. | 59 |
| Quadro 8: Exemplo de atividade. | 61 |
| Quadro 9: Exemplo de atividade. | 61 |
| Quadro 10: Exemplo de atividade. | 62 |
| Quadro 11: Exemplo de atividade. | 62 |
| Quadro 12: Quadro comparativo. | 63 |
| Quadro 13: Quadro comparativo. | 109 |
| Quadro 14: Vocabulário indígena explorado no conto. | 129 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 LEITURA | 19 |
| 1.1 Leitura e a formação do leitor | 19 |
| 1.2 Leitura discursiva: uma perspectiva da Análise de Discurso | 25 |
| 2 TEMÁTICA INDÍGENA | 34 |
| 2.1 Identidades nacionais | 34 |
| 2.2 Temática indígena na escola | 38 |
| 3 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE LEITURA | 45 |
| 3.1 Metodologia | 45 |
| 4 ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA | 51 |
| 4.1 Módulo 1: Como vejo os indígenas? | 51 |
| 4.2 Módulo 2: Como a sociedade vê os indígenas? | 54 |
| 4.3 Módulo 3: Um pouco da sócio-história do povo indígena..... | 56 |
| 4.4. Módulo 4: Os indígenas pelos indígenas | 59 |
| 4.5 Módulo 5: Como vejo os indígenas agora? | 62 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| REFERÊNCIAS | 67 |
| APÊNDICE | 71 |
| REFERÊNCIAS | 110 |

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática muito importante para a formação do indivíduo, uma vez que colabora com o seu crescimento, tornando-o mais atuante na sociedade. Conforme Silva (1999), saber ler é uma condição básica para a cidadania, pois promove um sujeito capaz de participar ativamente na transformação social.

Ao tratar da importância da leitura, Solé afirma que:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (SOLÉ, 2014, p. 25).

Assim, este trabalho, em primeiro lugar, tem como base a leitura, pois consideramos que ela seja um instrumento fundamental de instrução e educação. Além de exercitar o cérebro, colabora para formação de cidadãos ativos e críticos, capazes de perceber e se posicionar sobre os problemas da sociedade.

Apesar de haver muitas propostas pedagógicas relacionadas a essa prática, percebemos ainda alunos com grande dificuldade na leitura e interpretação de textos, bem como falta de criticidade perante os discursos que permeiam esses textos. Além disso, na sociedade atual, especialmente nas mídias digitais, há muita intolerância quanto ao discurso alheio e quanto aos diferentes modos de ser e pensar. O que nos leva a crer que é preciso repensar as práticas didáticas em sala de aula, para que se tornem mais abrangentes, resultando, assim, em leitores mais críticos, o que pode colaborar também para a formação de sujeitos mais tolerantes com os diferentes modos de pensar e, por consequência, com o próximo.

É fato que, na sala de aula, há uma certa carência no trabalho com a prática da leitura de modo a torná-la mais abrangente no que concerne a explorar a multiplicidade de sentidos do texto, contribuindo para a formação do leitor. Se desejamos que o aluno seja sujeito do que lê, devemos explorar metodologias que permitam que ele construa um percurso de leitura capaz de dar conta disso.

Coracini (2010), ao retomar as perspectivas da leitura – a do texto, a do leitor, a interacionista e a discursiva –, considera que a última contribui para uma prática mais abrangente, resultando na formação de um leitor mais crítico. De acordo com essa perspectiva, o ato de ler é um processo discursivo, em que estão inseridos os

sujeitos produtores de sentidos, os quais são “sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (CORACINI, 2010, p. 15). Ou seja, a leitura discursiva perpassa os diversos sentidos propostos no texto e explora os discursos ideológicos que permeiam esses sentidos, permitindo uma leitura mais abrangente. Isso pode resultar em, além da formação de um leitor mais crítico, um leitor mais tolerante, uma vez que abre o horizonte para um maior número de sentidos, por conseguinte, um entendimento de que existem diferentes formas de pensar.

No entanto, Coracini (2010) ressalta que raramente a concepção discursiva de leitura vem sendo contemplada na sala de aula, pois, na maioria das vezes, são promovidas atividades de leitura que focam apenas na visão do livro didático e/ou do professor. Desse modo, o aluno-leitor aprende meramente um sentido e, assim, tantos outros sentidos possíveis, acabam por ser ignorados. Isso empobrece a compreensão do texto, a leitura e, por consequência, a criticidade, na medida em que reproduz discursos autoritários, com verdades tidas como absolutas, que não condizem com a pluralidade de ideias e identidades da sociedade.

Consideramos que o trabalho com a leitura a partir da perspectiva discursiva pode colaborar no enfrentamento desse problema, pois trata do discurso, envolto nas condições de produção que transpassam a vida em sociedade. A leitura discursiva explora os sentidos possíveis, bem como diferentes discursos, relacionados a um contexto sócio-histórico ideológico. Dessa forma, oportuniza uma visão mais abrangente e ampla da sociedade, resultando em maior criticidade.

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2002, p. 16)

Por tudo isso, justificamos o trabalho com a leitura sobre o viés da perspectiva discursiva. Devido a isso, nesta dissertação, elaboramos uma proposta didático-pedagógica de leitura pela perspectiva discursiva, que tem como base os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa. A proposta está fundamentada nos trabalhos de Coracini (2010) e Orlandi (1993, 2002).

Ao pensar em um tema relevante para explorar a leitura nesta proposta didático-pedagógica, não pudemos ignorar a intolerância que marca a sociedade

atualmente. Em grande medida, falta respeito com o que é diferente, como em relação à orientação sexual e às temáticas etnicorraciais, entre tantas outras diversidades que permeiam a identidade ou, por que não dizer, as identidades brasileiras.

Nesse sentido, pensamos em temas que, de alguma forma, pudessem colaborar para o enfrentamento da intolerância no trato com o outro, especialmente as minorias marginalizadas. E, dentre tantas questões que necessitam desse enfrentamento, consideramos uma que não apresenta muitos trabalhos pedagógicos em nossa região, centro-oeste do Paraná.

Assim, escolhemos a temática indígena, uma vez que essa é uma das bases da formação do povo brasileiro, mas que nem sempre recebe a consideração necessária. Na verdade, muitas vezes, a grande diversidade desse universo – as sociodiversidades indígenas (diferentes povos, culturas, línguas, religiões, modos de vida etc.), conforme Silva (2014) – é ignorada. Percebemos que se cristalizou em muitos discursos a visão dos indígenas como seres do passado, incapazes e inferiores. Soma-se a isso certa intolerância aos direitos dos também chamados povos originários, especialmente em relação à terra.

Desse modo, vão sendo reproduzidas práticas que tornam os indígenas “invisibilizados e silenciados” (CAVALCANTI, 2015) pela sociedade. E, pior ainda, atualmente, para alguns setores, os indígenas são vistos como páreas, sendo crescente um discurso de ódio contra esses sujeitos. Os discursos acabam promovendo intolerância, desrespeito, violência e injustiças sociais para com esses povos.

Atualmente, muitos indígenas e entidades preocupadas com as causas desses povos alertam que vem ocorrendo um ataque aos direitos dos povos originários. O relatório *Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil (2020)*¹, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), mostra um aumento de invasão de terras indígenas e crescimento de mortes dessa população. Não raro ocorrerem episódios de violência contra esses indivíduos, bem como a seus defensores.

Na cidade onde fica a escola na qual o projeto foi idealizado, o contato com o indígena ocorre com indivíduos de passagem, geralmente vendendo artesanato ou

¹ CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório** – Violência contra os povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

até mesmo pedindo esmola. Isso colabora para a visão do indígena como sujeito marginalizado. Ademais, como a economia é baseada no agronegócio, destaca-se um discurso sobre o indígena como preguiçoso que se aproveita do direito à terra de forma indevida. Naturalmente, os alunos refletem esses discursos preconceituosos, violentos e injustos.

Assim, intentamos vislumbrar diferentes formas de refletir sobre os indígenas e sua importância na história e cultura de nossa nação. Para isso, além de explorar a temática indígena, é importante pensarmos em fazê-la de forma a refletir sobre suas sociodiversidades, visto que “pensar os povos indígenas é, portanto, pensar sempre em experiências sócio-históricas plurais e diferenciadas” (SILVA, 2014, p. 29). Refletir sobre a temática indígena envolvendo suas pluralidades pode ampliar ou alterar a visão equivocada que muitos têm desses povos. Dessa forma, romper possíveis estereótipos e preconceitos, valorizando a contribuição da cultura indígena, que é a base da própria cultura brasileira.

Na Educação, apesar de avanços no trato com essa temática, especialmente nas disciplinas de História e Geografia (FUNARI; PIÑÓN, 2020), faltam trabalhos que explorem mais formas de ser dos indígenas, isto é, sua multiplicidade cultural. Assim, “Tornando-se recorrentes algumas práticas pedagógicas que nos remetem a imagens de índios genéricos, desconsiderando as sociodiversidades dos povos indígenas existentes no Brasil.” (SILVA, 2014, p. 27).

Embora tenham ocorrido avanços quanto ao trabalho com essa temática na escola, ainda há muito que se evoluir. Não é exagero afirmar que, mesmo os professores, muitas vezes, não têm subsídios relevantes para um trabalho que explore a temática indígena. De acordo com Funari e Piñón (2020, p. 105), “a escola continua, assim, com grandes deficiências, que se refletem na percepção que se tem do indígena”.

Em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental – anos finais, os livros didáticos raramente oferecem um trabalho mais efetivo sobre isso, por vezes exploram uma visão mais genérica do indígena. Urge assim a necessidade de um trabalho mais contundente com a temática nessa disciplina:

Nessa postura, o ensino de línguas deve oportunizar, em gêneros diversificados, a inserção de grupos sociais minoritários, engendrando uma prática ética, humanista, que concebe o sujeito como um ser multifacetado, que se constitui na linguagem e parte desta para o seu agir no mundo consigo e com o outro. (FARIA *et al.*, 2007, p. 17-18)

Além desses aspectos, é preciso considerar a Lei 11.645, de 10 de março de 2008², a qual postula que se deve incluir a história e a cultura indígenas nos Ensinos Fundamental e Médio. A que se evidenciar, conforme Funari e Piñón (2020), que a presença indígena não se restringe ao passado, sendo importante também ouvir a voz dos indígenas, de modo a escapar do ponto de vista apenas dos colonizadores, para assim, desenvolvermos a Competência 9 da Base Comum Curricular:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Justificamos, então, a escolha da temática indígena para nossa proposta e, para explorar esse tema, ao transpor a teoria da Análise de Discurso, procuramos propor atividades de leitura que se voltem para a reflexão sobre a identidade, ou identidades indígenas. É urgente pensar em como a sociedade vê o indígena, promovendo uma ampliação dessa imagem, de modo a valorizar e respeitar sua cultura, seu conhecimento e contribuições para nossa nação. Esperamos assim quebrar possíveis estereótipos e preconceitos, numa postura de empatia e tolerância com os diferentes modos de ser e agir no mundo.

Nesse sentido, a ideia é “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 67-68). Conseqüentemente, poderemos, conforme Menegassi (2010), “formar leitores-cidadãos” que colaborem para a melhoria da Educação brasileira, resultando em uma sociedade mais justa.

Assim, acreditamos que trabalhar a temática indígena a partir da leitura discursiva pode colaborar para o enfrentamento da intolerância, uma vez que essa perspectiva de leitura promove os diversos sentidos do texto. Além disso, a partir dela, podemos perceber que os discursos são envoltos por ideologias, que influenciam

² PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

nossa visão. Na medida em que refletimos sobre esse processo, podemos suscitar o respeito a culturas diferentes.

Por tudo isso, nossa hipótese de trabalho assim se configura: Trabalhar a temática indígena a partir da leitura discursiva pode colaborar para o enfrentamento da intolerância, uma vez que essa perspectiva de leitura promove os diversos sentidos do texto, mostrando que há diferentes formas de pensar e entender o mundo.

Nesse intento, o objetivo geral deste trabalho é elaborar e analisar uma proposta didático-pedagógica de leitura pela perspectiva discursiva sobre a imagem dos indígenas na sociedade brasileira, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, os objetivos específicos são:

- a) promover uma proposta de leitura pela perspectiva discursiva, a partir de conceitos da Análise de Discurso de linha francesa, com alunos do 9º ano, de modo a refletir sobre a imagem dos indígenas na sociedade;
- b) construir um percurso de leitura sobre as identidades dos indígenas, mobilizando a visão da sociedade brasileira e dos próprios indígenas, veiculadas em diferentes textos, a partir de diferentes gêneros discursivos multimodais;
- c) analisar as atividades da proposta didático-pedagógica para verificar se os sentidos mobilizados a partir da leitura discursiva estão condizentes com os objetivos, contribuindo para uma ampliação da imagem que os alunos têm sobre os indígenas e promovendo tolerância e respeito às diversidades.

Destacamos que a presente pesquisa é de natureza propositiva, amparada na Resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor da Coordenação Geral do Profletras, de 31 de março de 2021, a qual apresenta a não obrigatoriedade de implementação da proposta didático-pedagógica devido às incertezas geradas pelo contexto pandêmico Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa, que busca explorar a leitura a partir da concepção de leitura discursiva, tendo a temática indígena como norte, de modo a refletir sobre a imagem dos indígenas na sociedade, com vistas a ampliá-la, podendo resultar em mais respeito e tolerância pelos diferentes modos de ser na sociedade.

Com esse intuito, esta dissertação é composta por quatro capítulos. No primeiro, discorreremos sobre a leitura, especialmente sobre a perspectiva discursiva, com base na Análise de Discurso. No segundo, trataremos sobre a temática indígena, a qual envolve as identidades nacionais. No terceiro, apresentaremos a metodologia com a descrição da proposta. No quarto capítulo, será exposta uma análise da

proposta à luz da perspectiva discursiva. Finalizamos a pesquisa com as considerações finais e as referências. A proposta didático-pedagógica de leitura será apresentada no apêndice.

1 LEITURA

A leitura é foco de nossa proposta, assim, neste capítulo, discorreremos sobre os pressupostos teóricos relacionados à leitura e à leitura discursiva. Para tanto, na primeira parte, apresentamos a importância da leitura para a formação de um cidadão crítico, perpassando as principais perspectivas de leitura – a do texto, a do leitor, a interacionista e a discursiva.

Na segunda parte, exploramos a perspectiva que é base para nossa proposta, a leitura discursiva. Para tal, procuramos tratar aspectos da Análise de Discurso, especialmente os que se correlacionem com nosso trabalho.

1.1 Leitura e a formação do leitor

O domínio e a prática da leitura são essenciais para o sucesso acadêmico do estudante bem como para o seu crescimento crítico, de modo que ele possa entender aspectos da sociedade que o cerca e enfrentar seus desafios e contradições. Promover a leitura de forma crítica deve ser uma das prioridades do ensino para que os discentes possam tornar-se cidadãos mais atuantes na promoção de uma sociedade mais justa. Conforme explica Silva, “Ou seja, queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social.” (SILVA, 1999, p. 47).

Conforme Silva (1999), a participação no mundo da leitura é uma condição básica para a realização da cidadania, pois torna o sujeito capaz de compreender e atuar na dinâmica do mundo. Para situar-se nos diferentes contextos sociais, é preciso ter diferentes gestos de leitura, os quais devem ser viabilizados pela escola, pois a educação exerce importante suporte para que o leitor trilhe o caminho da leitura. E esse caminho deve promover leitores questionadores, capazes de acionar os processos aprendidos e praticados na escola para participar conscientemente no contexto social.

Silva (1999) explica que queremos leitores críticos durante e depois de sua vida acadêmica, ou seja, que sua consciência crítica seja base para inserção na vida em sociedade, bem como na busca para superação de suas contradições. Assim, o autor destaca que:

Mais especificamente aquilo que a escola chama de “espírito crítico” não deve ficar embotado dentro do indivíduo, mas deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora. (SILVA, 1999, p. 47)

Nesse sentido, a leitura tem um objetivo voltado a refletir sobre a sociedade. Para isso um aspecto preponderante é o contexto no qual o texto está envolvido, bem como o conhecimento de mundo do leitor. Assim, “não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca.” (LEFFA, 1996, p. 9).

Devemos levar em conta também, conforme enfatiza Silva (1999), que ler é sempre uma tentativa de se compreender como ser situado na história. Para tanto, a leitura deve ser uma prática constante em todas as áreas do conhecimento, especialmente, na disciplina de Língua Portuguesa, visto que é um dos seus eixos estruturantes, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Antunes (2003) destaca três pontos básicos relacionados à prática de leitura: favorece a ampliação dos repertórios de informação do leitor; possibilita a experiência do prazer estético e favorece a ampliação da competência discursiva da língua. Para tal, ao explorar a leitura, primeiramente, faz-se necessário deixar para trás crenças de que o processo de ensino-aprendizagem é apenas transmissão de conhecimento. Conforme Geraldi (2004), é imperativo radicalizar essa noção de ensino, avançando da transmissão de conhecimento para o diálogo entre os saberes dos sujeitos – professor e aluno – com os conhecimentos sistematizados.

No entanto, muitas vezes, em sala de aula,

O texto – literário ou não – é modelo de um estilo analisado como um produto autônomo de uma língua e não como um produto resultante de uma sócio-história que supõe sujeitos em interação. O texto é *explicado* e não *compreendido*. (JURADO; ROJO, 2006, p. 43)

Desse modo, conforme Silva (1999), ao invés de um processo de leitura aberto e partilhado, acaba ocorrendo um processo restrito e convergente em que ler é descobrir o significado consagrado e petrificado da escola, sem criar novas possibilidades de sentidos. O aluno não se sente envolvido, significativa e democraticamente, e assume uma posição passiva diante do texto.

Desse modo, segundo Jurado e Rojo (2006), nas aulas de leitura, não são levados em conta o contexto, a relação com outros textos e o conhecimento do aluno. Devido a isso, são formados leitores que não constroem o(s) sentido(s) do texto, mas

apenas o(s) reproduz(em). É importante levar em conta também que os textos didáticos são textos escolarizados, isto é, retirados da sua situação de produção e comumente utilizados para o ensino de conceitos. Essas práticas de leitura não atendem às necessidades sociais do cidadão que se quer formar.

Marcuschi (2006) defende que a leitura deve ser muito mais que decodificar, não deve se limitar a apenas uma extração de informações superficiais, mas deve ampliar o repertório dos leitores para o processo de construção dos sentidos. Para que isso ocorra, Koch e Elias destacam que,

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 19)

Conforme Koch e Elias (2010), a produção de sentidos é condicionada pela bagagem sociocognitiva do leitor, isto é, seu conhecimento de mundo. Por isso, fica evidente que o resultado da leitura implicará uma multiplicidade de sentidos, mas não qualquer sentido, pois o texto oferece certas direções. Assim, deve-se levar em conta os objetivos e direcionamentos ativados que nortearão o modo da leitura.

Conforme Silva (1999), o trabalho do professor deve voltar-se para que os alunos-leitores atinjam o maior número possível de significações, pois isso reverterá em maior aprofundamento do tema, bem como em uma compreensão mais refinada da realidade. Nesse intento, o aluno deve ter espaço para partilhar suas ideias, para ouvir e ser ouvido. Cabe ao professor conduzir e sistematizar o trabalho com a leitura de forma que ela resulte em um espaço democrático e produtivo, levando o leitor à condição de sujeito na compreensão da sua realidade.

Ao tratar da maneira como a leitura vem sendo abordada em sala de aula, Leffa faz a seguinte constatação:

Historicamente pode-se dizer que há na teoria da leitura um movimento, que vai de uma ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente a uma ênfase no contexto social. É um movimento de complexidade crescente. (LEFFA, 1999, p. 14).

Esse percurso histórico é marcado por diferentes perspectivas de leitura, as quais, conforme Coracini (2010), são a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor, a perspectiva interacionista e a perspectiva discursiva.

Na perspectiva de foco no texto, a leitura é compreendida como um processo de decodificação, que ocorre em movimento ascendente (*bottom-up*), do texto para o leitor, cabendo a ele apenas descobrir o sentido já completo no texto. A leitura foca no texto, considerando que tudo está nele. Conforme Kato (1990), ocorre um uso linear e indutivo das informações visuais, o significado vem por meio de análise e síntese da micro para a macroestrutura. Kato (1990, p. 52) explica que “o leitor idealizado pelo modelo ascendente é aquele que analisa cuidadosamente o *input* visual e que sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do texto.”

Segundo Koch e Elias (2010), nessa concepção, o sujeito é determinado e assujeitado, a língua é vista como código e como mero instrumento de comunicação, enquanto o texto é tomado como um simples produto da codificação.

Sobre essa concepção, Leffa pontua que,

Na medida em que ler é extrair significados, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência. O mais competente pode ditar o significado ao menos competente, incluindo a situação típica de sala de aula, onde o texto significa aquilo que o professor diz que ele significa. (LEFFA, 1999, p. 4)

Por conseguinte, há um esvaziamento na produção dos sentidos, apenas ocorre a identificação do conteúdo, em um processo mecânico que desconsidera os diferentes modos de ler. Menegassi (2010) ressalta que essa concepção, embora possa ser explorada para formação dos alunos mais jovens, não colabora para desenvolvimento do leitor, pois, na medida em que deixa de lado a produção de sentidos, não amadurece a criticidade.

Na perspectiva de foco no leitor, ocorre o movimento contrário – descendente (*top-down*), do leitor para o texto. Kato (1990) mostra que, nesse caso, a abordagem é não-linear, com uso dedutivo de informações não-visuais, da macro para a microestrutura. O conhecimento prévio é muito considerado na interpretação do texto, na verdade o leitor faz mais uso desse conhecimento do que das informações dadas no próprio texto. Sobre o leitor dessa concepção, Kato enfatiza, “o leitor idealizado pelo modelo descendente que se apoia principalmente em seus conhecimentos

prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais para reduzir incertezas.” (KATO, 1990, p. 52, 53)

Nessa busca do significado conforme a mente do leitor, todo e qualquer sentido acaba sendo válido, resultando em interpretações muito subjetivas, o que pode fugir do que o texto realmente oferece. Além disso, uma vez que o aluno recorre sempre ao seu conhecimento de mundo, não há grandes possibilidades de ampliar seus horizontes. Portanto, não leva o leitor a desenvolver a leitura de forma competente e crítica.

Já a perspectiva interacionista, por sua vez, apresenta a leitura como interação entre elementos, comumente o texto e o leitor. Nessa perspectiva, segundo Kato (1990), os processos ascendentes e descendentes são complementares, sendo que o texto não apresenta uma única verdade, bem como o leitor não interpreta além das possibilidades.

Leffa (1999) sintetiza essa perspectiva:

Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. (LEFFA, 1999, p. 2)

Segundo Leffa, essa perspectiva perpassa todas as linhas teóricas da leitura, mas há ênfase nas abordagens psicolinguística e social. A primeira leva em conta a teoria da compensação, em que o leitor compensa o que não sabe com outras fontes de conhecimento envolvidas. Isso exige patamares mínimos de proficiência, os quais caso não sejam pré-requisitos do leitor, pode levá-lo a desistir da leitura. Já a segunda pode colocar em questão a exclusão do leitor, uma vez que ele, como aluno, geralmente aprende a ler com práticas ideologicamente determinadas por quem está no poder. Assim,

Na medida em que não tem o domínio das práticas sociais previstas pelo discurso hegemônico, o aluno não tem como se inserir na comunidade dos consumidores de texto (leitores e escritores) e permanece um excluído, geralmente condenado à reprovação e ao fracasso escolar. (LEFFA, 1999, p. 11)

Isso posto, conforme Menegassi (2010), há de se considerar ainda que alguns autores apontam que aspectos históricos, sociais e ideológicos envolvidos na produção dos sentidos acabam sendo não explorados na concepção interacionista. Dessa forma, prejudica o desenvolvimento crítico do aluno-leitor.

Por fim, na perspectiva discursiva, a leitura é um processo de produção de sentidos, com sujeitos sócio-historicamente determinados e ideologicamente construídos. Conforme Coracini (2010), é um processo discursivo com sujeitos produtores de sentido marcados sócio, histórico e ideologicamente, e isso determina os movimentos de leitura e a configuração dos sentidos, ou seja, são as condições de produção que determinam as leituras possíveis. Portanto, pensar a leitura discursiva, é pensar diferentes leituras, seja porque as circunstâncias são sempre novas, seja levando em conta os diferentes indivíduos, seja levando em conta os diferentes momentos de vida dos sujeitos leitores, em constante mutação.

Desse modo, não é o texto que determina a leitura, de fato ele só ganha sentido no discurso. Por outro lado, apesar de o sujeito, no ato da leitura, determinar o sentido do texto, ele interpreta a partir de sua formação ideológica, a qual determina o que pode e deve ser dito e entendido, resultando no apagamento do sujeito. Nesse círculo complexo, o texto tem a função de provocar efeitos de sentidos, contribuindo para uma leitura mais abrangente e crítica. Cabe ao leitor atribuir significados ao texto, conforme as condições de produção e seu conhecimento de mundo, suas histórias de leitura.

Na concepção discursiva, os sentidos não estão só nas palavras, mas nas condições em que o texto é produzido. Dessa maneira, conforme Silva (1999), a leitura pode “se alongar para dentro da realidade social, no sentido de se adquirir consciência sobre o motivo de as coisas serem assim e de como elas foram produzidas historicamente” (SILVA, 1999, p. 88, 89).

Brandão pontua que:

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textual e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações neles colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante.

Cabe à escola o desafio da formação desse leitor. (BRANDÃO, 1994, p. 90)

Ou seja, é tarefa da escola formar um leitor que possa compreender e incorporar o conhecimento para entender melhor o mundo e tornar-se mais crítico e atuante na promoção de uma sociedade mais justa. A perspectiva discursiva contribui sobremaneira para esse objetivo, pois seu processo de atribuição de sentidos leva em conta o contexto sócio-histórico e ideológico e o conhecimento de mundo dos alunos-leitores. Dessa forma, a leitura discursiva explora um maior número de camadas de significação do texto e assim promove maior aprofundamento e compreensão do tema explorado, bem como da realidade que o cerca.

Por ser a leitura discursiva base para esta proposta, discutiremos mais sobre ela no capítulo que segue.

1.2 Leitura discursiva: uma perspectiva da Análise de Discurso

Ao explorar a leitura, é necessário pensar em metodologias de forma que essa prática resulte em uma aprendizagem mais emancipadora, uma vez que "... não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele" (ORLANDI, 1993, p. 36). Para que a prática da leitura seja realmente significativa, é preciso pensá-la de forma a promover a criticidade, levando em conta que "a leitura é uma questão lingüística, pedagógica e social ao mesmo tempo" (ORLANDI, 1993, p. 35).

A Análise de Discurso, que doravante também será chamada AD, oferece ferramentas metodológicas que colaboram para esse objetivo, pois, conforme Orlandi (1993), é um processo de interação dos sentidos: "A AD visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância e por sujeitos" (ORLANDI, 2002, p. 26). Ou seja, o leitor não apreende meramente um sentido, mas atribui sentidos.

A ideia é fugir do reducionismo lingüístico, amplamente trabalhado na escola, em que "o texto tem um sentido e o aluno deveria aprendê-lo..." (ORLANDI, 1993, p. 37). E colocar em ênfase a multiplicidade de sentidos possíveis, levando em conta o conhecimento de mundo do aluno com vistas a ampliá-lo. À medida em que os

sentidos do texto vão sendo explorados, o aluno pode perceber que existem outras formas de pensar, ampliando sua visão de mundo, bem como sua tolerância aos diferentes pontos de vista.

É preciso levar em conta que a língua não é só estrutura, mas também é um acontecimento. A leitura precisa explorar esse acontecimento a partir dos sentidos que o constituem, tendo como foco o discurso, pois esse tem como base a interação social, o que torna possível entender melhor a sociedade, bem como promover transformações da realidade.

Ao ter o discurso como foco, a AD contribui sobremaneira para esse intento, uma vez que

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2002, p. 15)

A AD procura “compreender a língua fazendo sentido” (ORLANDI, 2002, p. 15), é uma mediação no processo de significar e significar-se. Nessa perspectiva, o discurso é a maneira como a linguagem promove a mediação entre o homem e a sociedade, sendo a produção de sentidos parte da atuação como sujeito. O discurso é um modo social de produção da linguagem, por conseguinte tomar a palavra implica em colocar a posto o lugar social que o falante ocupa.

É preciso ter claro que o discurso é sempre permeado pela ideologia, pois ela se materializa no discurso, através das práticas que a reforçam. Brandão enfatiza que não há discurso neutro, visto que “todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem” (BRANDÃO, 2009, p. 3). A ideologia exerce influência em todos os elementos constitutivos de nossa língua e essa influência induz os efeitos de sentido do texto.

As formações ideológicas, de acordo com Orlandi (2002), são representações que o sujeito tem sobre si e sobre o mundo, que, por sua vez, são influenciadas por diferentes formações discursivas, armazenadas e reavivadas para a construção dos sentidos. A formação discursiva, por sua vez, funciona como uma projeção da ideologia no dizer, ela é um conjunto de enunciados marcados por características em

comum, definida a partir de uma formação ideológica, a qual determina o que pode ou não ser dito, além de determinar o sentido do que se lê.

De fato, as ideologias dominantes no sujeito condicionam sua compreensão e percepção dos sentidos: “As palavras, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.” (ORLANDI, 2017, p. 20). E, embora o sujeito se considere autor do seu dizer, sempre está assujeitado a discursos que o constroem e povoam sua mente:

Assim sendo, a leitura, sob o viés da Análise de Discurso, rompe justamente com um ideal de sujeito livre, fonte intencional de um dizer e de uma língua – passível de controle – que se refira diretamente ao mundo dentro de condições de produção uniformes. De fato, é preciso considerar a não transparência da língua, o descentramento do sujeito afetado-atravesado – pelo inconsciente e interpelado pela ideologia e, também, uma noção de sentido não literal, óbvio. Desse modo, ler um texto é saber que o sentido pode ser outro. (DI RAIMO; STEFANIU, 2022, p. 339)

De fato, o sentido não existe em si mesmo, as palavras tiram seus sentidos a partir das posições ideológicas que compõem o processo sócio-histórico de sua produção. As palavras significam não apenas pelo que dizemos, mas pelo sentido que tem em outros dizeres. “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós para nós.” (ORLANDI, 2002, p. 20)

O discurso é assim parte de um processo discursivo mais amplo, é um objeto histórico-social, cuja especificidade está na materialidade linguística que se manifesta através do texto. Conforme evidencia Brandão (2009, p. 9), “o discurso se manifesta lingüisticamente por meio de textos. Isto é, o discurso se materializa sob a forma de textos. Dessa forma, é analisando o texto que se pode entender como funciona um discurso.”

Na leitura discursiva, o texto é visto como a concretização do discurso, é a unidade que permite ter acesso ao discurso, mas não é ponto de partida nem de chegada, é uma peça do processo discursivo, significando a partir da interação. Conforme pontua Orlandi:

A análise de discurso tem como unidade o texto. Na perspectiva da análise de discurso, o texto é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua

produção. O texto se constitui, portanto, no processo de interação. (ORLANDI, 1993, p. 21)

Uma vez que o texto se constitui pela interação, conforme Brandão (2009), para compreendê-lo, além de explorar os aspectos linguísticos (vocabulário, gramática, regras morfológicas e sintáticas etc.) e extralinguísticos (conhecimento de mundo, enciclopédico, histórico, cultural, ideológico), é preciso explorar tanto a situação imediata (quem fala, a quem o texto é dirigido, quando e onde se produz ou foi produzido), como a situação mais ampla (valores, crenças, aspectos sociais, históricos, políticos, relações de poder). Fica evidente que, na leitura discursiva, a leitura vai muito além de seu aspecto linguístico:

Assim, para a AD, a linguagem deve ser estudada não só em relação ao seu aspecto gramatical, exigindo de seus usuários um saber linguístico, mas também em relação aos aspectos ideológicos, sociais que se manifestam através de um saber sócio-ideológico. (BRANDÃO, 2009, p. 7)

A leitura discursiva explora os conhecimentos linguísticos, levando em conta que os sentidos não estão apenas nessa materialidade linguística, mas nas relações que estabelecem com o contexto, pois “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções do sujeito” (ORLANDI, 2002, p. 30). Conforme corrobora Menegassi (2010, p. 31), “na perspectiva discursiva, não se lê um texto como texto, mas como discurso, ou seja, levando-se em consideração as condições de produção.”

Portanto, na leitura discursiva é imprescindível explorar as condições de produção, dado que a partir delas é possível entender o sentido do discurso. Conforme evidencia Brandão,

Um conceito fundamental para a AD é, dessa forma, o de condições de produção, que pode ser definido como o conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando. Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando procuramos entender o sentido de um discurso. (BRANDÃO, 2009, p. 6)

Todos esses aspectos afetam o modo como o leitor significa. Em primeiro plano, em sentido estrito, a circunstância da enunciação, seu contexto imediato –

quem diz, para quem diz, quando e onde diz. Em segundo plano, em sentido mais amplo, o contexto sócio-histórico e ideológico – o imaginário constitutivo desse dizer. A maneira como a memória aciona o saber discursivo, ou seja, o que já foi dito antes afeta as formulações que o sujeito faz, sendo que ele não tem controle pelo modo como os sentidos se constituem.

O discurso está relacionado a um contexto sócio-histórico ideológico, ou seja, às condições de produção, porque os sentidos não estão só no texto: “As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.” (ORLANDI, 2002, p. 32). O dizer é produzido em condições determinadas que deixam vestígios no modo que se diz. Os sentidos são possíveis conforme essas condições, já que são elas que indicam como o texto deve ser lido, isto é, são as condições sociais e históricas que permitem que o discurso seja produzido, resultando em determinados efeitos e não outros, conforme Mussalim (2001).

Fica claro que, no trabalho com a leitura na perspectiva discursiva, os aspectos social e histórico permeiam os mecanismos de produção de sentidos, levando em conta que o discurso funciona nas práticas sociais. Nesse processo, conforme Orlandi (1993), é preciso observar as relações do texto com o autor, com os outros textos, com o referente, com o leitor, com para quem se lê, para haver diferentes modos de leitura conforme o contexto e objetivo que se pretende.

Nessa perspectiva de leitura, o sentido do texto não está nele, mas nas relações que se estabelecem com o contexto de produção, com outros textos e com outros discursos. É a partir dessas relações que o texto ganha novos sentidos e, ao mesmo tempo, o leitor é capaz de aprimorar e elaborar o seu próprio discurso. (SILVA; GRECO, 2019, p. 393)

Na elaboração do discurso, assim como há sentidos já estabelecidos, também podem emergir sentidos novos. Nesse interim, destacam-se dois processos que estão sempre presentes: a paráfrase e a polissemia. Esta é marcada pelo diferente, pela multiplicidade de sentidos; aquela é marcada pelo mesmo, pela domesticação da linguagem.

A paráfrase é um retorno ao que já foi dito, é fazer formulações de um mesmo dizer. Ela se manifesta pelo o que se mantém, na produção de novas formulações para o que já foi dito, é uma variedade do mesmo. É uma matriz para o sentido, pois

não há sentido sem repetição, uma reiteração do mesmo. “Para se dizer algo de novo é preciso que se diga o mesmo.” (CASSANO, 2003, p. 78)

Já a polissemia diz respeito à ruptura feita a partir do que já foi dito. Nela ocorre um deslocamento no processo de produção de sentidos. É uma ruptura, um movimento distinto a partir de um mesmo objeto simbólico, uma mexida com possibilidade do sentido ser resignificado.

A relação ente paráfrase e polissemia é condição básica para a constituição dos sentidos. “Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente.” (ORLANDI, 2002, p. 36). Porém, nas aulas de leitura, Cassano (2003) ressalta que por vezes o foco é a paráfrase, isto é, reiterar o mesmo, ao invés de explorar a polissemia, novos sentidos.

Outra noção importante para Análise de Discurso e também para a compreensão da leitura pela perspectiva discursiva é a de sujeito, já que não há discurso sem sujeito. Conforme Brandão, o sujeito é marcado pela historicidade, situado em um tempo e um espaço, afetado pela ideologia. E como ser ideológico, o sujeito reflete os valores do grupo social ao qual está inserido, bem como ajusta seu discurso conforme o interlocutor, sofrendo a influência de outros sujeitos e discursos. Assim o sujeito se forma e se constitui:

Isto é, da mesma forma que tomo consciência de mim mesmo na relação que tenho com os outros, o sujeito do discurso se constitui, se reconhece como tendo uma determinada identidade na relação com outros discursos produzidos, com eles dialogando, comparando pontos de vista, divergindo etc. (BRANDÃO, 1993, p.9)

Ou seja, é na interação social que o sujeito se constitui. E embora o sujeito se coloque como origem de seu dizer, tendo ilusão da subjetividade, acaba sendo assujeitado ao emaranhado de discursos que povoam sua mente. As ideologias dominantes no sujeito-leitor é que nortearão a significação que ele faz do que lê.

Podemos dizer que o sujeito da Análise de Discurso é compreendido de forma ambígua: de um lado, considerando-se seu funcionamento psíquico, o sujeito é livre e determina o que diz; por outro, considerando-se o funcionamento social, o sujeito é submisso, isto é, afetado pela ideologia. (SILVA; GRECO, 2019, p. 390)

Voltando-se para a sala de aula, é importante disponibilizar ao aluno-leitor práticas que o desafiem a ir além de uma leitura homogeneizada, promovendo a heterogeneidade discursiva, pois o texto é a relação entre os discursos. Ao trabalhar a leitura de forma mais efetiva, faz-se necessário ultrapassar a barreira de uma concepção de ensino que se centre na ideia de transmissão de conhecimento: “Isso supõe uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno”. (GERALDI, 2004, p. 20)

No entanto, muitas vezes o conhecimento do aluno é recusado ou desvalorizado, quando deveria ser o ponto de partida. Isto é, o conhecimento do aluno deve ser considerado para que assim haja mais aprendizagem. Segundo Orlandi (1993), o aluno traz para a leitura sua experiência discursiva, suas histórias de leitura. Na verdade, são os saberes do professor e do aluno que dialogam com saberes sistematicamente constituídos, pois “são os saberes socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem.” (GERALDI, 2004, p. 23)

Portanto, há que se promover atividades de leitura que favoreçam a fluidez de sentidos, sempre tendo como norte uma leitura plural, contudo sem esquecer que os sentidos podem ser muitos, mas não qualquer sentido. Assim, podemos afirmar que “... sendo muitos os sentidos não são quaisquer, dado que há uma determinação histórica que faz com que determinados sentidos sejam lidos e outros não” (CASSANO, 2003, p. 68).

De acordo com Orlandi (1993), há leituras previstas para um texto, mas sempre são possíveis novas leituras. Nesse caso, as leituras previstas funcionam como mais um aspecto das condições de produção, não apenas como determinantes da compreensão do texto. Os gestos de leitura não procuram um sentido verdadeiro, mas, sim, buscam promover a fluidez de sentidos possíveis, de modo que o leitor não seja condicionado pela interpretação, mas reflita sobre ela.

A leitura discursiva leva em conta que há muitas maneiras de significar, é preciso questionar como o texto significa, promovendo gestos de interpretação que desfaçam a ilusão da transparência da linguagem e exponham a materialidade do processo de significação para mobilizar os sentidos do texto. A leitura não é mero trabalho de codificação, é preciso buscar os vestígios que indiquem os efeitos de sentido produzidos pelas condições dadas no texto.

Isto posto, Orlandi pontua alguns aspectos importantes ao explorar a perspectiva discursiva:

- a) o de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especialidades e sua história;
- d) o de que tanto os sujeitos quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 1993, p. 8)

Ao promover diversos modos de leitura, focando a multiplicidade de sentidos presente no discurso, por conseguinte será possível propiciar que o alunos construam sua própria história de leitura. O objetivo é questionar como o texto significa e não o que ele significa, pois a partir dos processos de significação, pode-se alcançar os sentidos produzidos e seus efeitos. Assim sendo, a leitura considera os embates as tensões que permeiam o discurso, marcado pela heterogeneidade, ampliando assim a visão de mundo do aluno.

Esse processo implica produção de sentidos, com tomada de posição do autor e do leitor ante as vozes que os provocam nos embates discursivos, o questionamento das ideologias, que perpassam os textos, etc. É isso que contribuirá para ampliar a visão de mundo do estudante; é o que o ajudará a se tornar positivamente mais crítico em relação a si, aos outros e a tudo que o cerca; dando sentido a seu esforço intelectual para se envolver com as vozes alheias. (SANTOS, 2010, p. 144)

Por fim, ao voltar-se a leitura discursiva para a temática desta proposta – a temática indígena, percebemos como há um emaranhado de formações discursivas relacionado ao processo histórico do Brasil, especialmente após a chegada dos portugueses em nossa nação. Portanto, ao explorar os mecanismos de sentido dos discursos envoltos nessa temática, é preciso pensar nas imagens que afloram na sociedade, especialmente envolvendo esse contexto histórico.

Obviamente, por essa temática ser tão diversa e rica, não intentamos exaurir os sentidos, mas procuramos construir um percurso de leitura que leve o aluno-leitor a partir da imagem que tem sobre os indígenas, suas histórias de litura, perpassando por um caminho que possa promover novas imagens. Ao longo desse processo, o

aluno pode ser oportunizado a assumir seu próprio discurso, bem como entender que há tantos outros discursos, outras formas de pensar e entender o mundo.

Acreditamos que explorar a temática indígena sob o viés da leitura discursiva pode colaborar para redimensionar a imagem que os alunos têm sobre os indígenas. A leitura tem potencial para mostrar que as diferenças podem agregar valores e não deve resultar em exclusão. Desse modo, promovendo a valorização dos povos indígenas e, por consequência, a diversidade brasileira, resultando em cidadãos mais tolerantes e mais críticos.

2 TEMÁTICA INDÍGENA

Nossa proposta de leitura discursiva explora a temática indígena, destarte, neste capítulo, refletiremos acerca dos aspectos que consideramos relevantes sobre essa questão. Para esse propósito, na primeira parte, trataremos da formação da identidade, ou melhor dizendo, das identidades nacionais, procurando entender o processo que permeia a formação dessas identidades, especialmente em relação à participação dos indígenas nesse processo.

Na segunda parte, trataremos da temática indígena, mostrando como essa questão vem sendo conduzida no Brasil ao longo da história e como isso se reflete na educação.

2.1 Identidades nacionais

Nesta seção, buscamos refletir sobre aspectos inerentes à identidade que possam determinar sentidos para a temática indígena, especialmente em relação à formação das identidades nacionais. Embora seja comum ouvirmos a expressão identidade nacional, acreditamos ser mais significativo o termo identidades nacionais, por ser esse mais condizente com a pluralidade e diversidade de nosso país.

Hall (1992, p.13) afirma que “a identidade é definida historicamente, e não biologicamente.”, ou seja, não são as características físicas que nos definem, mas o emaranhado de representações culturais e de ideologias as quais nos confrontam, nos influenciam e com as quais nos identificamos. Na maioria das vezes, esse processo acontece de forma impensada, pois, conforme Hall (1992, p. 34), “... a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.”

Além disso, as identidades do sujeito estão em constante mudança, não é uma coisa pronta, já que o ser humano apresenta uma incompletude. Devido a isso, há sempre uma busca por identidade – ou identificação – de acordo com Hall. À medida que o sujeito tem contato com novas representações, esse quesito de mudança de identidade é muito visível.

Silva (2000) afirma que, para tratar sobre identidade, é preciso pensar em diferença, pois ambas apresentam uma relação de dependência. Segundo o autor, “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas

partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido” (SILVA, 2000, p. 75). Além disso, é salutar enfatizar que identidade e diferença são criações sociais, culturais e linguísticas, por isso são marcadas pela indeterminação e pela instabilidade.

A identidade e a diferença também são determinadas por relações de poder, pois não convivem em harmonia, mas sim em disputa que envolve interesses de grupos sociais. De acordo com Silva (2000), são marcas de poder: incluir/excluir; demarcar fronteiras; classificar; normalizar. Essas marcas resultam em binarismo, em polarização, em disputas de lados opostos. Vale ressaltar também que normalizar significa eleger uma identidade como parâmetro em detrimento de outras. Assim, fica evidente que a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e a luta em torno dessa atribuição.

Toda essa atribuição de sentido colabora para a formação das identidades nacionais. Hall (1992, p. 48) afirma que, “... na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação.” Essas representações são modos de construir sentidos, baseadas em narrativas históricas e culturais que são imaginadas e criam a formação de uma cultura nacional, por vezes pautadas na homogeneidade cultural, com a qual o sujeito tende a se identificar. Com relação a isso, Hall (1992, p. 59) sintetiza que, “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo a mesma e grande família nacional.”

No entanto, é relevante pensar em até que ponto essa busca pela identidade nacional unifica ou subjuga as diferenças culturais. De fato, as nações são formadas por diversas culturas, as quais são, por vezes, suprimidas, em grande medida por meio da violência ao longo da formação histórica. Além disso, nesse processo, muitos grupos, como classes sociais pobres, mulheres, grupos étnicos como negros e indígenas, acabam sendo desmerecidos.

No Brasil, há que se levar em conta, ainda, a influência do país imperador sobre o país colonizado, uma vez que a chamada “colonização do Brasil” acabou por enfatizar a cultura relacionada ao colonizador europeu, desmerecendo as diversas culturas dos povos indígenas que aqui viviam. Assim, é certo que o processo de colonização não só influenciou a cultura brasileira, mas também subjugou a cultura nativa, o que interfere na construção dessa elegida identidade nacional.

Conforme Hall (1992, p, 62), “em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade de identidade.” Isso porque as nações são atravessadas por relações de poder em sua formação. Todavia, apesar de as nações serem consideradas heterogêneas tanto nas características físicas quanto culturais, continuam sendo vistas como unificadas, sendo homogeneizadas.

Ao tratar sobre essa questão, um outro aspecto importante é pensar no sentido da palavra raça, que, como frisa Hall (1992), é uma categoria discursiva e não biológica, dado que a diferença genética não serve como argumento para diferenciar raças. Para categorizar esse termo, são usadas características de diferenciação como cor da pele, tipo de cabelo, características físicas enfim, pouco específicas que tratam somente da aparência. “Já a diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro.” (HALL, 1992, p. 63)

Apesar disso, o termo raça continua a ser usado e trazendo consequências negativas, ligadas ao preconceito. Conforme elucida Hall, “Naturalmente o caráter não científico do termo ‘raça’ não afeta o modo como a lógica racial e os quadros de referência raciais são articulados e acionados, assim como não anula suas consequências.” (HAL, 1992, p.63). Em nosso país, essas consequências são muito evidentes, especialmente em relação ao negro e ao indígena.

Segundo o autor, até mesmo o termo etnia é um mito, pois não existe um povo que compartilhe exatamente os pilares próprios de uma etnia, como características culturais, língua, religião, costume e tradição. Na verdade, as nações modernas são “híbridos culturais”, envoltas em diversidades e misturas imensuráveis.

Desse modo, torna-se evidente que as identidades nacionais apresentam muitas contradições e não abarcam a diversidade que compõem uma nação. Sendo muitas vezes resultado de imposição de poder. Por isso, conforme Hall, é preciso procurar refletir sobre a maneira como essas identidades nacionais são construídas:

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade. (HALL, 1992, p. 65)

A globalização também tem influenciado nas identidades nacionais e por consequência na identidade do sujeito, uma vez que há um apelo do mercado global envolto em uma série de identidades. Nesse sentido, Hall (1992, p.14) afirma que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente.” As identidades nacionais são afetadas por toda essa mudança, promovendo uma hibridização de culturas. Cria-se então um paradoxo: ao mesmo tempo em que há uma diversidade de culturas, há também uma ideia de homogeneização cultural para atender as demandas da globalização, que por sua vez refletem interesses do mercado. Desse modo, é possível compreender que de fato as diferenças não são consideradas e respeitadas.

Por fim, ao pensar em identidade na educação, sob um viés pedagógico, Silva (2000) mostra preocupação na maneira pela qual a identidade e as diferenças são exploradas. Segundo ele, muito se fala em tolerância e respeito às diversidades, mas não há uma busca para entender como o processo da identidade acontece e quais mecanismos e instituições estão envolvidos na criação da identidade e sua fixação.

O processo pedagógico deve então estimular esses questionamentos, procurando entender as relações de poder que engendram as identidades que perpassam a sociedade, a nação. Dessa forma, pode ser possível pensar em novas e renovadas identidades que destoem das que possam promover apagamento de certos grupos, para “favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e de nós ao idêntico.” (SILVA, 2000, p. 100)

Especificamente, com relação à temática indígena, é imprescindível pensar em como as identidades nacionais brasileiras foram fixadas. Em que medida os indígenas são envolvidos para participar na invenção de uma identidade nacional. Nesse sentido, vale ressaltar que

Os sujeitos tidos como diferentes são considerados, quase sempre, como inferiores, levando a crer que a diferença é algo ruim, desinteressada; os grupos sociais que fogem aos padrões da sociedade dominante tendem a ser vistos como estranhos, esquisitos, inferiores. E é assim que os povos indígenas vêm sendo retratados no discurso pedagógico. (FARIA *et al.*, 2007, p. 148)

A partir da visão do colonizador, foi construído um apagamento dos indígenas na dita identidade cultural nacional, por meio do silêncio, o que Cavalcanti (2015) chama de contextos “minoritarizados”, “invizibilizados”, “silenciados”. Assim, Orlandi

(1990, p. 19) faz o seguinte questionamento: “Que história nos é contada e com a qual nos identificamos enquanto brasileiros? Que silêncios nos acompanham ao longo dessa história?”

Orlandi (1990) afirma que há um silenciamento produzido pelo estado, não só em relação ao indígena enquanto sujeito, enquanto cultura, mas sobre a própria existência dos indígenas. Esse silenciamento se faz por meio de mecanismos, dentre eles a linguagem, a qual produz discursos que falam somente para os não indígenas, impondo sua língua e história, suas formas de organização. Para ser ouvido, ocorre uma incorporação e não uma apropriação desses mecanismos pelo indígena, pois ele precisa se adequar a essas formas. Nessa adequação, o indígena passa a ser desqualificado, tratado como se perdesse sua originalidade e seus direitos. O que Orlandi (1990) considera como reduzir o outro à própria imagem para desqualificá-lo.

Por fim, é imprescindível ressaltar que nossa nação, assim como qualquer outra, não é homogênea, pelo contrário, possui uma pluralidade cultural que contribui para a riqueza do país, e essa heterogeneidade precisa ser explorada e valorizada. Especialmente a pluralidade indígena, que representa os primeiros povos que habitaram o território nacional, em razão disso também chamado povos originários. E a escola apresenta condições para abordar isso. De acordo com Funari e Piñón,

A escola, por seu papel de formação da criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um “outro”, a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste maior tesouro: a diversidade. (FUNARI; PIÑÓN, 2020, p. 116)

Acreditamos que explorar a temática indígena pela perspectiva da leitura discursiva pode colaborar para a valorização dos povos indígenas e, por consequência, a diversidade brasileira, resultando em cidadãos mais tolerantes.

2.2 Temática indígena na escola

Os povos indígenas são os primeiros ancestrais do Brasil, os que primeiro habitaram esta terra, por conseguinte são chamados de povos originários. Alguns historiadores defendem que há evidências da ocupação humana no território brasileiro há 100 mil anos (GAUDÊNCIO, 2018). Contudo, a história de nosso país tem sido contada a partir de uma visão europeia, conforme Funari e Piñón (2020):

Não é o caso de negar a relevância da Europa para o nosso continente, mas isso não pode nos cegar em relação às outras partes essenciais de nossa formação cultural, histórica e antropológica, como é o caso da presença dos indígenas. (FUNARI; PIÑÓN, 2020, p. 16-17)

Estima-se que, quando o português aqui chegou, em 1500, havia no território brasileiro cerca de cinco milhões de indígenas, de diferentes povos e com diferentes línguas. Com o passar do tempo, à medida que a “colonização” foi avançando, esses povos foram perdendo território, costumes e vidas. De fato, muitos grupos foram dizimados e muitas línguas foram extintas. Além disso, Orlandi (1990) pontua que houve um apagamento do indígena na identidade cultural nacional, sendo que esse apagamento foi mantido por séculos.

Segundo Cunha *et al.* (2017), historicamente, foram surgindo políticas voltadas para o “enfrentamento” da questão indígena. Essas políticas geralmente promoviam “deculturação” dos indígenas, quando não mortes e até extinção de povos. Primeiramente, houve a ação dos Jesuítas, que buscaram “catequizar” e educar os indígenas e, para isso, exploraram seus costumes e suas línguas. Mais tarde, em 1754, o marquês de Pombal proibiu o uso das línguas indígenas, bem como seus costumes crenças e tradições.

Com a vinda da corte, no século XIX, houve uma valorização romântica do indígena. Todavia essa idealização não fez com que os indígenas deixassem de ser combatidos. Combate este que se intensificou com a República, momento em que os indígenas passaram a ser vistos como o outro, como inimigo implacável que atrapalhava o progresso. Nesse período, aos poucos foram implementadas figuras de heróis nacionais, como Tiradentes e os bandeirantes, deixando os indígenas de fora da história para legitimar a República que nascia.

Tendo em vista o progresso e a modernização, foram pensadas ações para resolver a questão indígena, considerada um “problema nacional”. Surge o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, entre 1910-1967, e a Fundação Nacional do Índio – Funai, em 1967, promovendo ações que atentaram para um regime tutelar do indígena. O objetivo era o desenvolvimento do país, e os indígenas eram um obstáculo. Pregava-se a assimilação do indígena como saída para esse embate, por meio da introdução de ações que levariam ao desaparecimento do indígena independente.

Em 1940, ocorre o 1º Congresso Indigenista Interamericano e, como resultado, há uma renascente valorização do indígena. O governo Vargas estabelece o dia 19 de abril como Dia do Índio, introduzindo a temática indígena na escola. Segundo Funari e Piñón (2020, p. 93), nesse período, “nos livros didáticos, os índios eram quase sempre enfocados no passado. Apareciam, muitas vezes, como coadjuvantes e não como sujeitos históricos, à sombra da divindade dos colonos europeus.” Havia negação dos traços significativos dos povos indígenas e de toda a sua diversidade cultural. Além disso, o presente e o futuro desses povos eram ignorados, como se houvesse um processo natural de desaparecimento dessa população.

Só a partir de 1988, com a democratização e a ação de lideranças indígenas, chegou-se à Constituição de Direitos Indígenas. Nesse regimento, há reconhecimento da variedade sociocultural da sociedade brasileira e direitos das populações indígenas. Criou-se o Estatuto do Índio, visando aos direitos de autoafirmação e manutenção de seus territórios, sendo os indígenas protagonistas na busca por seus direitos:

Nesta febre de manifestações, as lideranças indígenas se impõem através do Movimento Indígena e de suas lutas por direitos territoriais; reconhecimento e respeito às suas especificidades étnico-culturais. Assim, eles vêm desconstruindo imagens estereotipadas desde a colonização portuguesa até o período republicano, surpreendendo-nos por mostrarem que são os melhores advogados de suas próprias causas. (CUNHA *et al.*, 2017, p. 14)

Segundo Funari e Piñón (2020), a partir da Constituição de 1988, com a democratização, houve políticas de inclusão social na Educação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), surgiram novas perspectivas com objetivo de valorizar a diversidade cultural, a pluralidade. Isso influenciou na produção de material didático, porém a escola ainda continua com grandes deficiências, que se refletem na visão dos indígenas pela sociedade.

Na verdade, na maioria das vezes, o que se percebe é uma representação a partir da versão do “colonizador”:

A representação dos povos indígenas no cenário brasileiro acontece de forma inventada e baseada no legado histórico versado pelo branco colonizador, pois a saga dos povos indígenas começou a ser narrada pelos cânones da história do Brasil e historicizada com a presença do colonizador, a partir de 1500. (CUNHA *et al.*, 2017, p. 12)

Vale ressaltar também a Lei 11.645/2008, a qual postula o trabalho com a temática indígena na escola. Silva (2014, p. 24) comenta o que significa essa lei:

Por fim, o ensino da temática indígena são reflexões sobre os povos indígenas, atendendo as exigências da Lei 11.645/2008, tratando do assunto nas escolas não indígenas nas áreas urbanas ou rurais. Ou seja, tratar a respeito da temática indígena no ensino, significa conhecer sobre os povos indígenas: sua História, as diversidades socioculturais, as formas de ser e de viverem diferentes entre si e da sociedade não indígena.

Contudo Silva (2014) destaca que comumente essa lei vem sendo ignorada, seja por desconhecimento ou até mesmo de forma intencional, por grupos que não acreditam nessas ações de inclusão. Instituições e escolas acabam engavetando a lei e as discussões que poderiam ser realizadas a partir dela. Por conseguinte, as ações relacionadas à temática indígena na escola permanecem repetindo os mesmos equívocos.

É comum, por exemplo, em escolas de educação infantil, no Dia do Índio, repetir a prática de enfeitar as crianças com tinta no rosto e pena na cabeça. As crianças imitam os “índios” como forma de homenageá-los. Entretanto, não ficam sabendo a qual indígena essa homenagem se refere e até mesmo se corresponde a um indígena do Brasil. Considerando que essas imagens ficarão gravadas na memória dos estudantes, como serão suas atitudes quando se deparem com os indígenas reais? Quais as consequências da reprodução dessas desinformações sobre a visão do indígena na sociedade?

Atualmente, de acordo com o Censo 2010 (IBGE)³, há no Brasil cerca de 900 mil indígenas, de 305 povos diferentes, sendo que 36% residem nas cidades. Além disso, há mais de 274 línguas indígenas. Ou seja, a diversidade cultural desses povos é imensa,

Significando que tratar sobre os grupos que se convencionou chamar-se genericamente de “índios” é uma situação parecida ao olhar um caleidoscópio: são povos em suas múltiplas expressões socioculturais, diversos entre si e diferentes de nossa sociedade. Pensar os povos indígenas é, portanto, pensar sempre em experiências sociohistóricas plurais e diferenciadas. (SILVA, 2014, p. 29)

³ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia. **Indígenas**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

Conforme exposto, depois de séculos de injustiças, os indígenas conquistaram alguns direitos, mas ainda sofrem com a falta de efetivação de muitas leis, bem como perseguições. Na prática, percebemos uma visão estereotipada e preconceituosa por parte da sociedade, fruto da falta de conhecimento e da invisibilidade em relação à cultura desse povo. A pluralidade étnico-cultural indígena vem sendo ignorada, sem contar a ideia disseminada de que os indígenas são seres incapazes e inferiores.

A partir do avanço da sociedade brasileira, era de se esperar a mudança na imagem do indígena como incapacitado, exótico, primitivo, preguiçoso, selvagem, dentre outros estereótipos e preconceitos que perduram por centenas de anos. Mas, na prática, essa mudança de imagem não foi amplamente difundida. De fato, o que se observa atualmente é um aumento na visão deturpada em relação aos povos indígenas, especialmente no que concerne à preservação de seus territórios.

Assim, é imprescindível explorar a temática indígena na sala de aula, de modo a refletir sobre essa imagem que, mesmo preconceituosa e injusta, perdura. Na verdade, muitas vezes, a grande diversidade desse universo – as sociodiversidades indígenas, conforme Silva (2014) – é ignorada. Apesar de avanços no trato com essa temática, especialmente nas disciplinas de História e Geografia (FUNARI; PIÑÓN, 2020), faltam trabalhos que foquem as sociodiversidades: “Tornando-se recorrentes algumas práticas pedagógicas que nos remetem a imagens de índios genéricos, desconsiderando as sociodiversidades dos povos indígenas existentes no Brasil.” (SILVA, 2014, p. 27).

Cunha *et al.* (2017), ao analisarem livros didáticos de Língua portuguesa, afirmam que a história dos povos indígenas quase não aparece nos livros didáticos e, quando aparece, mostra o indígena como submisso e deslumbrado, uma tábua rasa esperando informações do colonizador civilizado e superior.

O que se tem, em suma, é a agressão à cultura deste, à sua identidade e memória, por uma terrível negação aos seus direitos e diversidade, o que é bastante visível no silenciamento que marca as páginas dos livros didáticos de Língua Portuguesa. (CUNHA *et al.*, 2017, p. 17)

Há ainda que se pensar no apagamento da influência das línguas indígenas, pois, muitas vezes, a leitura em sala de aula não explora nada além de uma lista de

vocábulos, com nomes de alimentos ou objetos. Desse modo, as línguas indígenas vão sendo neutralizadas. Todavia,

A contribuição das línguas indígenas está no interior da própria estruturação da língua portuguesa como tal, se pensarmos a determinação histórica dos processos de significação e representação, na produção de suas formas e sentidos. (ORLANDI, 1990, p. 159)

Assim, nos livros didáticos, conforme Cunha *et al.* (2017), a temática indígena não é aproveitada para a inclusão do indígena como cerne da cultura brasileira, mas simplesmente é visto como dominado, submetido e aniquilado, negando o indígena enquanto sujeito da história. Ou seja, faltam representações positivas de forma reflexiva e contextualizada, que valorizem e fortaleçam as identidades indígenas.

Ainda, ao tratar a questão indígena, os livros didáticos acabam transmitindo uma visão pautada em equívocos, sendo o maior deles a questão do “descobrimento”:

Um desses equívocos – que muitos livros didáticos se encarregam de divulgar – diz respeito ao “descobrimento”, por parte de Portugal, de nosso país. Na verdade, não poderíamos chamar de descobrimento o que foi, de fato, uma invasão, uma ocupação forçada, por parte dos europeus, de terras já habitadas. (FARIA *et al.*, 2007, p. 148)

Outro grande equívoco é a visão de um indígena genérico, ignorando o universo de sociodiversidades dos indígenas:

Embora seja possível, algumas vezes, fazer certas generalizações, pois, afinal, esses povos compartilham o fato de terem uma origem pré-colombiana e de terem em comum uma história traumática de contato com a sociedade nacional, não podemos nos esquecer de que eles diferem entre si de forma significativa. Entretanto, o que é quase sempre apresentado aos alunos, pelo livro didático, é um “índio genérico”: esconde-se, de uma só vez, a cultura e a história de cada um desses povos. (FARIA *et al.*, 2007, p. 148)

É preciso desconstruir essa visão do indígena genérico, visto que ela é nociva tanto para o povo indígena quanto para a sociedade brasileira como um todo, uma vez que vão sendo geridos discursos injustos e até violentos, a partir de uma visão deturpada que desconsidera o indígena como ser atual e atuante na sociedade moderna. Conforme Orlandi (1990, p. 161), é um “discurso social que reproduz no senso comum a consensualidade de uma história de exclusão que nós todos ‘partilhamos’ mais ou menos ‘automaticamente’, com naturalidade”.

Desses equívocos, surgem preconceitos como: o indígena só deve viver na mata, se sair da mata deixa de ser indígena. Na mesma medida em que há uma relação entre indígena e floresta, há uma relação de não indígena e cidade. E, caso o indígena ocupe o espaço citadino, é como se não pertencesse aquele local, como se estivesse preso ao seu território.

Segundo Maher (2016, p. 62),

Um dos principais fatores que está na raiz da invisibilidade e da desconfiança que acompanham o índio citadino brasileiro contemporâneo é o fato de os povos indígenas serem, equivocadamente, colocados como prisioneiros de suas ancestralidades também em termos de territorialidade: eles são quase sempre vistos como pertencentes exclusivamente à floresta, ao mato, a zonas rurais. Não há, via de regra, espaço no imaginário nacional para índios “legítimos” em avenidas, shoppings, universidades – esses seriam espaços exclusivamente de “brancos”, de não índios.

Por conseguinte, é preciso levar em conta que os indígenas também se modernizaram e podem ocupar qualquer espaço, o da cidade, o das universidades, entre tantos outros. Aliás, os indígenas ocupam também o espaço digital, apropriando-se de novas tecnologias para registrar suas manifestações culturais, anseios, lutas etc. Se, no passado, o indígena, por muitas vezes, foi visto pelo discurso do não indígena, hoje, ele busca mostrar-se a partir de sua própria visão, num discurso de autoafirmação.

É urgente deixar de lado a visão de que, “para o índio, emancipar-se é perder a identidade” (ORLANDI, 1990, p. 23). É urgente também mostrar que a presença indígena não se restringe ao passado, bem como ouvir autores indígenas de modo a mostrar sua sócio-história a partir de seu próprio ponto de vista.

Por mais que a escola tenha evoluído em relação ao trato da temática indígena, por todas as considerações aqui levantadas, é evidente que ainda há muito para evoluir nesse quesito.

3 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE LEITURA

A proposta didático-pedagógica deste trabalho explora a leitura, tendo como base a concepção de leitura discursiva a partir da temática indígena. Neste capítulo, vamos explicar de que maneira a proposta se constitui. Com esse intuito, discorreremos sobre a metodologia, expondo o contexto para qual ela foi pensada e explicando a forma como ela será conduzida.

3.1 Metodologia

A presente pesquisa é de natureza propositiva, amparada na Resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor da Coordenação Geral do Profletras, de 31 de março de 2021, a qual apresenta a não obrigatoriedade de implementação da proposta didático-pedagógica devido às incertezas geradas pelo contexto pandêmico Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa, que busca explorar a leitura a partir da concepção de leitura discursiva, tendo a temática indígena como norte, de modo a refletir sobre a imagem dos indígenas na sociedade, com vistas a ampliá-la, podendo resultar em mais respeito e tolerância pelos diferentes modos de ser na sociedade.

Tendo como base a Linguística Aplicada, o objetivo deste trabalho é explorar a leitura por meio de um projeto didático. Para tanto, usamos como base teórico-metodológica a leitura discursiva, a partir dos conceitos da Análise de Discurso, conforme Coracini (2010) e Orlandi (1993; 2002).

O contexto social da pesquisa tem como cenário uma escola do interior do Paraná, com aproximadamente 1200 alunos, com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 6,0 no Ensino Fundamental (dados de 2021). A escola está localizada na área central, sendo uma das mais tradicionais da cidade, com 70 anos de fundação. Apesar de o público ser de classes variadas, destaca-se o grande número de alunos advindos de escola particular.

Desde o início das aulas do Profletras (2021), ao pensar nas dificuldades dos alunos do 9º ano, optamos por um trabalho focando a leitura, por considerar sua importância no avanço do estudante, não só na escola, mas como cidadão. Nas turmas, destacam-se alunos que, em sua maioria, não têm o hábito da leitura para além das mídias digitais, de fato, muitos deles só leem na escola, os textos explorados

nas aulas. Além disso, há certa dificuldade na interpretação das ideias, pois muitas vezes, na leitura, os alunos não conseguem acessar (ou não se prestam a pensar sobre) a multiplicidade de sentidos, bem como os discursos que os permeiam.

Em relação à temática a ser trabalhada – indígena –, primeiramente, na escola, destaca-se a imagem de que o indígena é base da formação do Brasil, por vezes apontado como “ator histórico considerado praticamente inexistente na sociedade atual” (FUNARI; PIÑÓN, 2020, p. 114). É comum também uma perspectiva romântica ou exótica, mostrando a figura de um “índio genérico” (SILVA, 2014), a qual não condiz com a pluralidade de cultura que envolve os povos indígenas.

Além disso, na cidade onde está localizada a escola, para qual o presente projeto foi pensado, o contato com o indígena ocorre esporadicamente com indivíduos de passagem. Desse contato, resulta a visão de um sujeito marginalizado, por se apresentarem em grupos com crianças, com aparência carente, vendendo artesanato ou até mesmo pedindo esmola. Embora na cidade não existam terras indígenas, por ter a economia baseada principalmente na agricultura, destaca-se também a visão do agronegócio, permeada por discursos que apresentam o indígena como quem se aproveita do direito à terra para obter vantagem.

É preciso considerar também que, em âmbito nacional, muitos indígenas e entidades preocupadas com as causas desses povos destacam que vem ocorrendo um ataque aos direitos dos povos originários. Tanto que o relatório “Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil”, que é publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), constatou, em 2020, um aumento de invasão nas terras indígenas, bem como alta de 63% nas mortes.

Recentemente, em nossa cidade, uma polêmica⁴ envolvendo indígenas colocou em foco uma visão preconceituosa em relação a esse povo, por conta da escolha de um território de passagem para grupos indígenas, que passam pela cidade de tempos em tempos. Moradores do bairro escolhido para alocação desses indivíduos fizeram um abaixo-assinado, mostrando-se contra a implementação da casa de passagem, alegando que traria desvalorização para o bairro e ofereceria perigo aos moradores. Apesar de alguns munícipes criticarem essa ação, dizendo

⁴ PEÑA, Luciana. **Índios**. Polêmica em Campo Mourão: moradores são contra terreno para indígenas em bairro da cidade. CBN Maringá, 17/06/2021. Disponível em: <https://www.cbnmaringa.com.br/noticia/polemica-em-campo-mourao-moradores-sao-contraterreno-para-indigenas-em-bairro-da-cidade>. Acesso em: 19 dez. 2021.

tratar-se de xenofobia, percebemos o discurso da intolerância e do desrespeito disseminado.

Os alunos ecoam essas opiniões, pois são parte da sociedade. Devido a isso, acreditamos ser necessário o trabalho com a temática indígena de modo a refletir sobre essas opiniões e sobre as imagens por elas formadas, para ampliar o conhecimento sobre o povo indígena, promovendo mais tolerância e empatia. Assim, produzimos esta proposta didático-pedagógica por meio de uma Oficina de Leitura, dividida em cinco módulos, compostos por atividades a partir de textos diversos.

O foco será voltado para uma leitura que explore os possíveis sentidos do texto, tendo como objeto o discurso e explorando o contexto sócio-histórico e ideológico. Como não é possível exaurir os sentidos, focaremos aqueles envoltos com as imagens que a sociedade tem dos indígenas, tema de nosso projeto de mestrado. O objetivo da proposta didático-pedagógica é promover discussão e reflexão acerca dos discursos que permeiam esse assunto em nossa sociedade, resultantes de ideologias, quer sejam elas conscientes, quer sejam inconscientes e incutidas no sujeito (BRANDÃO, 2009).

Intentamos mostrar como a materialidade linguística colabora na produção dos sentidos do texto, tendo como base a temática indígena. Com esse objetivo, serão aplicadas atividades para cada texto trabalhado, sendo que as questões procurarão explorar os discursos que estejam relacionados à imagem do indígena na sociedade, conforme o objetivo da proposta didática.

A escolha dos textos para as atividades procura considerar as necessidades próprias da hipermodernidade em que vivemos, atendendo a demanda “de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 69). Nesse sentido, é imprescindível explorar textos que atendam o conceito de multiletramentos. Rojo aponta dois tipos de multiletramentos: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

As práticas de leitura e escrita, sob o viés dos multiletramentos, conforme Rojo (2012), integram as várias formas de linguagem além da escrita, sejam impressas ou digitais. Nessa compreensão, as transformações culturais, sociais e tecnológicas da atualidade provocaram mudanças e diversificaram os meios de acessar, distribuir, compartilhar informações e textos. É preciso entender que o indígena também é um ser multicultural inserido em culturas híbridas, e se apropria disso para manifestar-se.

Para evidenciar essa apropriação, bem como demandar novas estratégias para o trabalho com a leitura e escrita, os textos explorados serão de diferentes gêneros multimodais. O repertório será composto por videoclipe, crônica, áudio, notícia *on-line*, vídeos, gráficos, meme, música, conto etc., de forma a envolver tanto a multiplicidade cultural quanto a multiplicidade semiótica.

As atividades ocorrerão por meio de um trabalho de caráter propositivo através de uma Oficina de Leitura, com uma sequência de atividades, explorando textos de diversos gêneros para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram divididas em cinco módulos, com um percurso que leva em conta o conhecimento de mundo dos alunos, como ponto de partida, perpassando imagens da sociedade, aspectos sócio-históricos e a visão dos próprios indígenas, para, enfim, no ponto de chegada, uma possível ampliação da imagem do aluno sobre as identidades indígenas.

Vislumbramos, ampliar o conhecimento dos alunos, a partir de um arquivo de textos, o qual proporciona diferentes leituras, com diferentes posicionamentos sobre um mesmo tema. A partir desse arquivo, o sujeito-aluno pode construir sua história de leitura e ter subsídios para leituras futuras, bem como para produzir seu próprio discurso.

Nesse percurso, primeiramente, o módulo um, traz um questionário que tem como foco as histórias de leitura do aluno. Já o segundo módulo, explora uma crônica e uma notícia *on-line*, para acessar o discurso da sociedade sobre a temática. O terceiro módulo por sua vez, apresenta poema, videoaula, documentário e gráfico, para abrir o leque de conhecimentos sobre a temática indígena, tão diversa. No quarto módulo, para acessar o discurso dos indígenas, são explorados tanto textos literários (poema e conto), como textos midiáticos (discurso, videoclipe, meme). Por fim, no quinto e último módulo, é proposto um quadro comparativo, tendo como base as respostas do aluno no questionário inicial e o conhecimento possivelmente adquirido no final do percurso vislumbrado pelos módulos. Vale destacar que a cada novo texto explorado, procuramos trazer um pouco do contexto de produção.

Consideramos que,

De fato, se desejamos um aluno “sujeito do que diz”, é relevante permitir a ele construir um percurso de leituras mais diversificadas sobre o tema em debate, ou seja, é salutar abrir espaços para que os alunos estabeleçam relações intertextuais e interdiscursivas com base em discursividades diversas sobre um mesmo tema. (DI RAIMO;

STEFANIU, 2022, p. 351-352)

Desse modo, esta proposta didático-pedagógica de leitura foi elaborada, procurando promover o avanço da aprendizagem em níveis progressivos, tendo como base uma ampla gama de textos de diferentes gêneros discursivos que explorem a temática indígena.

Na sequência, segue a proposição para a proposta: Oficina de Leitura, bem como seus cinco módulos:

Quadro 1: Proposição para a Oficina de Leitura.

| Módulos de atividades | Descrição de atividades | Previsão de número de aulas |
|--|--|------------------------------------|
| Módulo 01 Como vejo os indígenas? | <ul style="list-style-type: none"> • Videoclipe para introduzir a temática; • Questionário diagnóstico explorando a visão dos alunos acerca dos povos indígenas. | • Uma aula. |
| Módulo 02 Como a sociedade vê os indígenas? | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de crônica de autoria indígena e notícia <i>on-line</i> explorando a visão da sociedade atual sobre os indígenas. | • Quatro aulas. |
| Módulo 03 Um pouco da sócio-história do povo indígena. | <ul style="list-style-type: none"> • Poema, vídeo e gráfico explorando informações acerca dos indígenas e da “colonização”. | • Quatro aulas. |
| Módulo 04 Os indígenas pelos indígenas. | <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo, meme, videoclipe, poema e conto – todos de autoria indígena –, explorando as manifestações e o discurso indígena. | • Quatro aulas. |
| Módulo 05 Como vejo o indígena | <ul style="list-style-type: none"> • Tabela comparativa explorando a possível | • Duas aulas. |

| | | |
|--------|---|--|
| agora? | ampliação da imagem que os alunos têm sobre os indígenas. | |
|--------|---|--|

Fonte: a autora.

A Oficina de Leitura na íntegra encontra-se no apêndice desta dissertação.

4 ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentamos uma análise de nossa proposta didático-pedagógica de leitura, denominada Oficina de Leitura, discutindo os resultados do processo de elaboração da proposta à luz da perspectiva discursiva, conforme os pressupostos da Análise de Discurso. Além disso, nos propomos a verificar se a temática trabalhada pode possibilitar aos alunos reflexão sobre a imagem dos indígenas na sociedade, com vistas a ampliá-la, podendo resultar em mais respeito e tolerância pelos diferentes modos de ser na sociedade.

Ressaltamos que, conforme mencionado no capítulo anterior, a presente pesquisa é de natureza propositiva, amparada na Resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor da Coordenação Geral do Profletras, de 31 de março de 2021, a qual apresenta a não obrigatoriedade de implementação da proposta didático-pedagógica devido às incertezas geradas pelo contexto pandêmico Covid-19. Portanto, as análises aqui pontuadas propõem discutir o processo de elaboração das atividades, tendo como base as teorias e objetivos que norteiam esta pesquisa.

Com esse intento, este capítulo será dividido conforme os módulos que compõem a Oficina de Leitura, a saber: 1. Como vejo os indígenas?; 2. Como a sociedade vê os indígenas?; 3. Um pouco da sócio-história dos indígenas; 4. Os indígenas pelos indígenas; 5. Como vejo os indígenas agora?

4.1 Módulo 1: Como vejo os indígenas?

O primeiro módulo de atividades traz um questionário em busca do conhecimento dos alunos acerca da temática indígena para ser o ponto de partida, pois, conforme Orlandi (1993), o aluno apresenta na leitura sua experiência discursiva, que, ao ser valorizada, poderá resultar em mais aprendizagem. Para tanto, primeiramente, procuramos instigar a motivação do aluno, levando em conta suas expectativas e gostos.

Nesse sentido, a primeira atividade tem o objetivo de despertar a curiosidade a respeito da temática e acionar os conhecimentos prévios do leitor, explorando um videoclipe de Alok Achkar Peres Petrillo, dito Dj Alok, com o vídeo *Alok on Global*

*Citizen Live Amazon (Amazônia) 2021*⁵, que associa a música eletrônica à indígena. O objetivo é despertar a curiosidade a respeito da temática e instigar os alunos, a partir de uma personalidade conhecida pelo público mais jovem.

Após assistir ao vídeo, deve ser feita uma interação oral sobre os aspectos do videoclipe, procurando observar as impressões dos alunos, suas pontuações e comentários. Procuramos ter como base o diálogo entre os saberes do professor e do aluno com os saberes sistematicamente constituídos, na promoção dos sentidos do texto. Na interação, vale ressaltar o fato de o videoclipe aliar música eletrônica ao canto indígena, como também o fato de aliar tecnologia ao cenário natural da floresta amazônica.

Na sequência, os alunos irão responder, individualmente, um questionário diagnóstico acerca da temática indígena, com o objetivo de conhecer um pouco das histórias de leitura e mobilizar as formações discursivas dos alunos sobre o tema. Por ser importante ponto de partida para o desenvolvimento da proposta, uma vez que explora a imagem dos alunos em relação ao tema, segue o questionário que será utilizado.

Quadro 2: Exemplo de atividade.

Atividade 1: Questionário sobre os indígenas

As perguntas a seguir têm como base os indígenas que vivem no Brasil. Responda conforme seu conhecimento sobre o assunto.

1. De que forma você denomina os indígenas do nosso país? Esses indígenas são todos de um mesmo povo?
2. Você conhece alguma língua indígena? Atualmente são faladas línguas indígenas no Brasil? Você conhece alguma palavra de origem indígena?
3. Que regiões apresentam indígenas no território brasileiro? Há indígenas na região que você vive? Em sua cidade, é comum a presença de indígenas? Se sim, como é essa presença?
4. Você conhece algum costume indígena? Se sim, qual? Você considera que a cultura indígena influencia os costumes brasileiros?

⁵ PETRILLO, Alok Achkar Peres, dito DJ ALOK. **ALOK on Global Citizen Live Amazon (2021)**. Alok. 2021, 9min23seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3GIGj6j3SFU>. Acesso em: 25 out. 2021.

5. Você acredita que os indígenas são importantes na formação do Brasil? O que você sabe sobre a forma como o indígena vem sendo tratado ao longo da história brasileira?
6. Você acredita que ainda existam indígenas totalmente isolados na floresta? O que você sabe sobre isso?
7. Se um indígena vive na cidade, está adaptado ao modo de vida urbano, ainda assim pode ser considerado indígena? Por quê?
8. Quanto aos avanços da modernidade, você considera que o indígena também avançou nesse quesito? E quanto ao uso das tecnologias digitais, o indígena domina esse uso? Você já viu alguma manifestação digital de algum indígena?
9. Quanto à formação e profissionalização do indígena: O que você sabe sobre isso? Conhece algum indígena que fez curso superior, por exemplo?
10. Você se lembra de alguma notícia recente sobre os indígenas? Se sim, qual?

É importante que o professor não influencie nas respostas, para que as ideias apresentadas sejam fidedignas ao que os discentes realmente sabem sobre o tema. As questões precisam, na medida do possível, não direcionar respostas, para propiciar que os alunos realmente demonstrem seu conhecimento e, dessa forma, os discursos que permeiam sua formação. O aluno, como ser ideológico, reflete os valores do grupo social ao qual está inserido, sendo marcado pela historicidade, situado em um tempo e em um espaço.

O questionário deve ser analisado com atenção pelo professor(a), procurando observar a imagem que os alunos apresentam sobre os indígenas. É preciso ficar atento às respostas, de modo a explorá-las ao longo das discussões, promovendo as contribuições dos alunos sempre que possível.

No final da proposta didático-pedagógica, no último módulo da Oficina de Leitura (módulo 5), o aluno fará uma atividade utilizando suas respostas a esse questionário. A ideia é construir um percurso de leitura, tendo como ponto de partida o conhecimento do aluno e, a partir das leituras propostas, alcançar uma possível ampliação da visão do sujeito-aluno acerca dos indígenas.

4.2 Módulo 2: Como a sociedade vê os indígenas?

O segundo módulo de atividades tem como foco a forma como a sociedade vê os indígenas. Para isso são explorados textos que mostrem possíveis imagens acerca dos indígenas. Dessa forma, os alunos podem refletir sobre a maneira como os indígenas são vistos em sociedade, bem como sua própria visão, uma vez que também são parte dessa sociedade.

Antes da leitura de cada texto utilizado nesta proposta, procuramos explorar um pouco do contexto de produção, expondo a situação imediata (quem fala, a quem o texto é dirigido, quando e onde foi produzido) com informações relevantes para acessar as condições de produção.

Para aplicar a leitura discursiva, neste módulo, as atividades que exploram a leitura procuram buscar os vestígios linguísticos que indiquem os efeitos de sentido produzidos pelas condições dadas no texto. Desse modo, procurando alcançar a situação mais ampla (valores, crenças, aspectos sociais, históricos, políticos, relações de poder). Para tanto foram elaboradas três atividades.

Na primeira atividade, é explorada a crônica *É índio ou não é índio?*, do reconhecido autor indígena Daniel Munduruku. A crônica apresenta a imagem estereotipada que muitas pessoas possuem dos indígenas, a qual é comum na sociedade. O autor faz isso de forma leve e descontraída, contudo sem deixar de promover uma reflexão. A atividade procura explorar a ligação da narrativa com as possíveis mensagens passadas pelo autor indígena, sempre levando em consideração as conclusões dos alunos. Por isso, as perguntas relacionam os elementos da narrativa aos sentidos aflorados no texto, conforme o exemplo que segue.

Quadro 3: Exemplo de atividade.

2. A história se passa em um metrô, na Praça da Sé.

- a) Esse espaço fica em que tipo de cidade (grande ou pequena)? O que te levou a essa conclusão?
- b) É comum encontrar um indígena nesse tipo de espaço? Por quê?
- c) Conforme o texto, qual é o objetivo do narrador (como indígena) ao frequentar esse espaço?

d) A seu ver, o espaço influencia na visão das personagens a respeito do indígena? Se ele estivesse em uma área rural em meio à natureza, será que as senhoras ficariam em dúvida sobre o fato de ele ser ou não indígena?

Após a leitura da crônica, será encaminhada uma outra obra do escritor Daniel Munduruku, o conto *O menino que não sabia sonhar*. Por se tratar de uma obra um pouco mais longa, é preciso disponibilizá-la de forma impressa para que os alunos providenciem a leitura como tarefa de casa. A ideia é apresentar o conto neste módulo (módulo 2) para que tenham tempo de realizá-la até o módulo 4, no qual a obra será explorada.

Na sequência, na atividade 2, será trabalhada uma notícia sobre indígenas⁶, a qual retrata um fato ocorrido em Campo Mourão, cidade localizada no interior do Paraná e contexto social desta pesquisa. O objetivo é observar uma polêmica envolvendo a escolha de um local para casa de passagem de indígenas, bem como perceber a visão sobre os indígenas que permeia essa discussão. Tendo isso como norte, as questões procuram explorar os fatos noticiados, de modo a acessar os discursos que permeiam a polêmica: dos indígenas, das instituições envolvidas e, principalmente, os discursos contra e a favor do local escolhido para a casa de passagem.

Na segunda atividade, procuramos explorar também a multimodalidade, própria da notícia *on-line*. Nesse caso, com a peculiaridade de se tratar de uma notícia feita também para ser veiculada em rádio. É interessante explorar esses recursos com os alunos, já que são componentes das condições de produção do texto. Além disso, a abordagem de textos multimodais atende a demandas atuais, apontadas inclusive pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 68).

Por fim, na terceira atividade, será proposta uma pesquisa sobre o povo Kaingang, protagonista da notícia e o mais comum na região Sul do país. Os resultados da pesquisa serão compartilhados pelos alunos em sala. Vislumbramos, além de entender um pouco mais sobre esse povo, colocar o aluno como pesquisador

⁶(PEÑA, Luciana. **Polêmica em Campo Mourão**: moradores são contra terreno para indígenas em bairro da cidade. CBN Maringá, 17/06/2021. Disponível em: <https://www.cbnmringa.com.br/noticia/polemica-em-campomourao-moradores-sao-contraterreno-para-indigenas-em-bairro-da-cidade>. Acesso em: 19 dez. 2021)

e disseminador sobre o conteúdo explorado, de modo a torná-lo protagonista no processo ensino-aprendizagem, ampliando sua história de leitura.

4.3 Módulo 3: Um pouco da sócio-história do povo indígena

No terceiro módulo, são propostas atividades com gêneros discursivos diversos de modo a explorar a história e a cultura dos povos indígenas. Ao todo são quatro atividades que apresentam informações sobre os povos originários, especialmente em relação ao contexto histórico. Obviamente, não pretendemos exaurir a temática, até porque seria inviável, a ideia é despertar questionamentos e novas formas de pensar, focando na questão da colonização.

Para início de conversa, na atividade 1, sugerimos o poema *Erro de português*, de Oswald de Andrade. As atividades relacionadas ao poema procuram focar a rica construção linguística realizada pelo autor, que de forma leve e despretensiosa confere uma crítica contundente ao contexto da chegada do português ao Brasil. Para compreendê-lo, procuramos, conforme Brandão (2009), explorar os aspectos linguísticos (vocabulário, gramática, regras morfológicas e sintáticas etc.) para acessar os aspectos extralinguísticos (conhecimento de mundo, enciclopédico, histórico, cultural, ideológico).

Embora a materialidade linguística não seja o foco da AD, o discurso se dá por meio dela, isto é, por meio do texto. Devido a isso, consideramos relevante explorar mais detalhadamente essa obra prima da literatura brasileira, levando em conta que os sentidos não estão apenas nessa materialidade linguística, mas nas relações que estabelecem com o contexto. Procuramos ressaltar também que o poema de Andrade mostra que o discurso é um objeto histórico-social, no caso envolvendo a questão da colonização do Brasil, além de oportunizar explorar as relações de poder que envolvem nossa narrativa histórica, enfatizando que há outras formas de ver e entender o mundo.

O exercício a seguir é um exemplo da atividade 1.

Quadro 4: Exemplo de atividade.

| |
|---|
| <p>7. As formas verbais “vestiu” e “despiu”, formam uma antítese, isto é, ideias contrárias, opostas. Nesse caso não querem dizer apenas “tirar e colocar a</p> |
|---|

roupa”, mas estão relacionados às condições do processo sócio-histórico da colonização do Brasil.

- a) Assim, que sentido essa antítese traz para o texto?
- b) Esses verbos estão no pretérito perfeito, isto é, referem-se a algo concluído no passado. Quais os efeitos desse tempo verbal para o poema?

Na sequência, na segunda atividade, será proposto um vídeo que também trata sobre a colonização do Brasil: *Descobrimento do Brasil*, de Lilia Scharwz⁷. A proposta da atividade é traçar um paralelo entre o poema de Oswald de Andrade e a aula de Scharwz e, a partir disso, refletir sobre o contexto histórico brasileiro sob uma nova perspectiva, explorando a interdiscursividade entre os dois textos. A ideia é explorar um conjunto textual com alinhamento consensual a respeito da colonização. Nesse sentido, em materialidades distintas, o aluno poderá perceber a relação de paráfrase e polissemia, numa variedade do mesmo que evidencia uma nova narrativa histórica.

Importa dizer que, embora não seja nosso objetivo enfatizar apenas um discurso, ou melhor dizendo, um modo de ver o processo histórico de nosso país, os textos escolhidos acabam por evidenciar o discurso indígena, uma vez que está mais relacionado à temática e objetivos desta proposta. No entanto, apesar disso, procuramos deixar as questões mais abertas, de modo que o aluno tenha certa liberdade de colocar sua forma de ver. Porém, conforme Mussalim (2011), o texto oferece múltiplas possibilidades, mas não todas, sendo preciso seguir sua materialidade, pois ela oferece pistas que apontam certas interpretações.

Na continuidade do módulo, as atividades 3 e 4 têm como objetivo aumentar o repertório dos alunos acerca da pluralidade indígena, pois, conforme Di Raimo, o sujeito-aluno precisa construir um repertório de leituras. Desse modo, pode promover novos gestos de leitura e, assim, será mais fácil pensar na multiplicidade de sentidos promovidas pelo texto.

Primeiramente, na atividade 3, os alunos farão um trabalho colaborativo a partir do episódio *Quem são eles?*⁸, da Série *Índios do Brasil*, produzido pela TV Escola,

⁷ SCHWARCZ, Lilia. **Aula O descobrimento do Brasil?**. 2022, 3min3seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9TPDXL1fc>. Acesso em: 25 maio. 2022.

⁸ RÁDIO E TV UNIVERSITÁRIA. **Série Índios do Brasil** – Episódio Quem são eles? Da TV Escola, 2022, 17min37seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7lazyQc4>. Acesso em: 20 abr. 2022.

com narração do renomado líder indígena Ailton Krenak. Cada grupo de alunos deverá colher informações sobre um dos assuntos relacionados às sociodiversidades indígenas desenvolvidas no documentário. Os dados levantados serão compartilhadas com o restante da turma.

A sequência a seguir apresenta os itens explorados nessa atividade:

Quadro 5: Exemplo de atividade.

1. Número de indígenas e regiões que habitam
2. Povos citados
3. O que é ensinado na escola
4. Discriminação, preconceitos e violência contra os indígenas
5. Aparência e cultura
6. Indígena e tecnologia
7. Identidades indígenas

Por fim, na quarta e última atividade deste módulo, será apresentado um gráfico com dados numéricos relacionados aos indígenas no Brasil, a partir do Censo 2010. Na leitura do gráfico, os alunos vão refletir sobre a população indígena atual. As questões procuram mostrar as mudanças que esses dados evidenciam, bem como promover reflexões sobre essas mudanças.

Quadro 6: Exemplo de atividade.

1. O que os números da população indígena no gráfico indicam sobre esses povos nas últimas décadas?
2. Quais seriam as possíveis explicações para o significativo aumento da população indígena nas primeiras décadas do século XXI?
3. Compare os percentuais de indígenas que vivem nas zonas rurais e urbanas. O que os números mostram? O que esses números refletem sobre os povos indígenas da atualidade?
4. Quais são os possíveis motivos para que a categoria *indígena* só tenha aparecido no Censo a partir de 1991?

Enfim, o arquivo de leituras aqui explorado procurou oportunizar a ampliação

da história de leitura dos alunos sobre a sócio-história indígena. Conforme já mencionado, a ideia aqui não é exaurir a temática, mas abrir o leque de discursos sobre a multiplicidade indígena a partir de fatos, colaborando para a promoção do repertório do aluno.

4.4. Módulo 4: Os indígenas pelos indígenas

Neste bloco de atividades, o objetivo é explorar textos de diversas personalidades indígenas, de modo a ouvir suas vozes para que mostrem sua sócio-história a partir de seu ponto de vista. A ideia é acessar o discurso indígena de sujeitos de diversos povos indígenas, mostrando um pouco de sua pluralidade e suas perspectivas. Para tanto, foi articulado um arquivo de leitura que envolvesse tanto a pluralidade de sujeitos indígenas quanto a multiplicidade de linguagens.

Vale lembrar que, conforme já mencionado, antes da leitura de cada texto utilizado nesta proposta, procuramos expor um pouco do contexto de produção, especificamente a situação imediata. Nesse caso, focamos os autores, juntamente com seus propósitos e engajamentos na sociedade. Para isso, foram desenvolvidas cinco atividades, com textos de gêneros diversos, todos produzidos por indígenas.

Na atividade 1, será apresentado o vídeo com o discurso da indígena Txai Suruí⁹, na COP26, explorando o impacto que seu discurso causou em esfera global. Tomar a palavra, implica em colocar a posto o lugar social que o falante ocupa. Assim a atividade aborda as informações levantadas pela ativista quanto à ligação entre os indígenas e questões ambientais, pois é dessa forma que Txai se coloca no texto, bem como os indígenas, na posição de estar no centros das decisões que envolvem o meio ambiente, como exemplifica a questão a seguir.

Quadro 7: Exemplo de atividade.

01. Observe a fala de Txai: “Devemos estar nos centros das decisões”, ou seja, os indígenas devem estar no centro das discussões acerca das ações relacionadas à causa ambiental. Os indígenas podem colaborar na proteção do meio ambiente?

⁹ WWF. **Txai Suruí, jovem indígena brasileira, acaba de discursar na abertura da COP26.** CBN Maringá, 01/11/2021. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?80429/Txai-Surui-jovem-indigena-brasileira-acaba-de-discursar-na-abertura-da-COP26>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Existem indígenas que não se preocupam com esse aspecto? As autoridades governamentais concordam com essa afirmação?

Na segunda atividade, será realizada a leitura de um meme publicado em uma página indígena chamada “indigena_memes”, da rede social *Instagram*, a qual apresenta compartilhamentos relacionados à cultura indígena. O meme em questão foi retirado provavelmente da rede social *Facebook*, mas não se pode precisar a página correta, uma vez que, conforme Rojo (2015), “A web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*.” (ROJO, 2013, p. 119). A produção na internet, especialmente a do meme, usa a prática de remixagem e hibridização, assim os textos são compartilhados de forma que nem sempre seja possível precisar onde, quando e como surgiram. Apesar disso, se prestam a comunicar, passar informações a partir do sujeito que os compartilha.

Nesse sentido, a atividade procura explorar esses aspectos próprios da esfera digital, considerando que a página é de um usuário indígena. As questões propostas buscam mostrar o discurso que permeia essa produção e faz uma crítica quanto ao contexto da colonização, nesse caso marcado por um processo parafrástico com o poema *Erro de português*, de Oswald de Andrade, e o vídeo *Descobrimento do Brasil*, de Lilia Scharwz. E, além disso, evidencia que os indígenas estão também relacionados à modernidade e à esfera digital, pois, de fato, muitos utilizam essa ferramenta para mostrar sua cultura e lutar por seus objetivos.

Já a atividade 3 explora um videoclipe com a música *Não sou índio pra gringo ver*¹⁰, do indígena Edivan Fulni-ô. Ele usa a música como ferramenta para mostrar questões indígenas, destacando seus anseios e desejos. A partir da letra da canção e das imagens do vídeo, é possível perceber o indígena da cidade, inserido no ciclo corrido da vida urbana. Com isso, apresenta uma crítica da visão pejorativa que muitas pessoas têm de que o indígena perde sua identidade quando ocupa espaços da cidade.

Os itens que seguem são exemplos da atividade 3.

¹⁰ FULNI-Ô, Edivan. **Não Sou Índio Pra Gringo Ver**, 21/06/2020, 3min35seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sp5TMgXbxjo>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Quadro 8: Exemplo de atividade.

1. Na letra da canção, aparece a expressão “essência além da aparência”. Podemos dizer que há uma relação de antítese nessa expressão. Que sentidos essa expressão tem no texto?
2. Qual o efeito de sentido da expressão “índio pra gringo ver”?

Na quarta atividade, será realizada a leitura do poema *Brasil*, da escritora indígena Eliane Potiguara, com trabalho colaborativo explorando as ideias nele contidas. O objetivo é refletir sobre os questionamentos e afirmações feitas ao longo do poema, tendo como base a relação entre os povos originários e a pátria. É importante pontuar também o discurso indígena envolto na questão feminina. O poema apresenta uma rica materialidade linguística que oferece muitas possibilidades de interpretação. Para acessar essas possibilidades, o trabalho em grupo pode ajudar trazer à luz uma gama maior de sentidos e reflexões.

Segue um exemplo retirado da atividade 4.

Quadro 9: Exemplo de atividade.

2. Já a segunda parte (6ª a 8ª estrofes) é construída por afirmações que a indígena faz sobre si mesma ao Brasil. Nessas afirmações, foram usadas repetidamente expressões relacionadas com a maternidade como “barriga brasileira” e “ventre sagrado”. Que imagem o discurso indígena sugere de si mesmo a partir desses termos?

Para finalizar este módulo, na atividade 5, teremos uma roda de leitura sobre o conto voltado para o indígena que vive na floresta: *O menino que não sabia sonhar*, de Daniel Munduruku, que narra a história do menino Kaxi, do povo Munduruku, mostrando seus costumes. Como se trata de um texto longo, a leitura deve ser realizada como tarefa de casa. A intenção, além de explorar a temática indígena, é oportunizar um momento de leitura um pouco mais extensa, em ambiente fora da sala de aula. Para isso (conforme já mencionado), o conto deve ser disponibilizado no módulo 2, logo após trabalhar a crônica do mesmo autor, para que haja tempo para os alunos realizarem a leitura.

No conto, os momentos da narrativa estão relacionados a ritos de passagem

do povo indígena, portanto explorar esses aspectos colabora para a apropriação dos sentidos da história, bem como para compor o repertório de leituras acerca da temática indígena. Procuramos também estabelecer um paralelo entre ritos de passagem indígenas e não indígenas, conforme exemplo que segue.

Quadro 10: Exemplo de atividade.

9. O conto trata dos ritos de passagem para a maioria do indígena. E na maioria do não indígena, quais situações poderiam ser comparadas a esses rituais de iniciação à vida adulta?

No conto, procuramos explorar também um pouco do vasto vocabulário munduruku que marca a narrativa. Para tanto, um extenso glossário será oportunizado, o qual será revisado na roda de leitura.

Quadro 11: Exemplo de atividade.

8. Ao longo do texto, destacam-se termos na língua indígena munduruku. De que maneira esses termos contribuem para a construção do sentido do conto?

No trabalho com textos literários, foi explorada a obra do escritor Daniel Munduruku, por sua importância e reconhecimento não só no mundo literário, bem como no cenário nacional. Assim, poderiam ser expostas suas redes sociais, promovendo maior proximidade com o autor para conhecer um pouco mais sobre ele e, por conseguinte, sobre o sujeito indígena.

4.5 Módulo 5: Como vejo os indígenas agora?

Neste último módulo, é hora de verificar uma possível ampliação da visão do aluno sobre os povos indígenas a partir do arquivo de leituras explorado nos módulos. Primeiramente, serão distribuídos os questionários respondidos por eles no módulo 1, e os alunos serão instruídos a ler suas respostas e fazer uma tabela comparativa a partir disso, tendo como base os elementos a seguir:

Quadro 12: Quadro comparativo.

| | |
|---------------------|---------------------------|
| Povos | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| Língua | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| História | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| Modo de vida | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| Profissão | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| História | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |

Fonte: a autora.

A partir dessa atividade comparativa, o aluno terá a possibilidade de observar a imagem que tinha sobre os indígenas, para contrapor com uma nova imagem que possivelmente vislumbrou após todo o caminho transcorrido ao longo dos módulos da Oficina de Leitura. Primeiramente, partindo do seu conhecimento de mundo, relacionando esse conhecimento ao da sociedade ao qual está inserido, refletindo

sobre a sócio-história dos indígenas a partir de discursos diversos, especialmente o dos indígenas, que apresentam uma nova visão do tema, para enfim voltar a seu conhecimento, agora enriquecido com novas informações. Desse modo, o aluno pode ser oportunizado a assumir seu próprio discurso, bem como entender que há outros discursos e outras formas de pensar.

Após realizar essa atividade comparativa, os alunos compartilharão seus resultados com colegas de sala, a partir de uma roda de conversa. Também podem ser confeccionados cartazes com informações que julgarem mais relevantes sobre os indígenas para serem fixadas no mural da escola e/ou compartilhadas nas redes sociais da instituição, caso seja possível.

Os gestos de leitura aqui pontuados não procuraram um sentido verdadeiro, mas, sim, buscaram promover a fluidez de sentidos possíveis, de modo que o leitor não seja condicionado pela interpretação, mas reflita sobre ela. Dessa maneira, o aluno poderá produzir seu próprio discurso, embora atravessados por outros, de forma mais consciente e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a importância da leitura no ensino-aprendizagem, bem como a respeito de metodologias que tornem essa prática mais interessante e significativa é, ou deveria ser, um aspecto constante para o professor. Afinal, é preciso pensar em práticas que possam dar conta das dificuldades na interpretação de textos, bem como da falta de criticidade perante os discursos que permeiam esses textos.

Portanto, por mais que existam muitas propostas pedagógicas relacionadas à prática de leitura, percebemos ainda que há muito que se avançar. Para tanto, um passo primordial é buscar teorias que possam colaborar de forma mais assertiva na promoção de metodologias que resultem em avanços no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a proposta didático-pedagógica, denominada Oficina de Leitura, deste trabalho explorou a leitura, procurando transpor a concepção de leitura discursiva, a partir da temática indígena. Nesse sentido, as teorias aqui pontuadas, tendo como base a Análise de Discurso, com Coracini (2010) e Orlandi (1993, 2002), apresentam subsídios relevantes que colaboram para esse objetivo.

Ao aplicar as teorias, procuramos propor atividades que se voltassem para o objetivo de explorar os sentidos do texto, de modo a acessar os discursos que permeiam esses textos. Vale ressaltar também a importância de aliar as atividades de leitura a questões sociais, para que o aluno reflita sobre a sociedade que o cerca. Levando isso em conta, procuramos explorar a temática indígena, por considerá-la muito relevante para quebrar preconceitos e valorizar a formação cultural de nosso país.

A proposta aqui delineada não se apresenta como inovadora, mas procura oportunizar a prática da leitura de forma significativa, baseada nas teorias acima citadas. Para tanto, abordamos, ao longo da sequência, atividades que valorizaram o conhecimento prévio dos leitores e que acrescentam conhecimentos novos, possibilitando, assim, ao aluno pensar sobre esse percurso e ampliar sua visão, tornando-o um leitor mais atuante e protagonista no processo da leitura.

O percurso trilhado foi pensado tendo em vista a valorização do conhecimento de mundo do estudante. Nesse sentido, o objetivo foi partir da visão que ele tem para possibilitar uma ampliação, enriquecendo-a com novas ideias. Desse modo, foi

oportunizado a ele pensar sobre e assumir seu próprio discurso, de maneira mais consciente, mesmo que atravessado por tantos outros discursos.

Sem a pretensão de esgotar as discussões a respeito dessa temática, de fato, apesar de oportunizar uma possível ampliação da visão sobre os indígenas, há um universo de informações sobre as sociodiversidades indígenas para ser explorado. Que possamos ainda ver muitas práticas pedagógicas que explorem a valorização dos povos originários e que ofereçam aos estudantes a oportunidade de pensar sobre como os discursos são carregados de ideologias e, a partir disso, abrir-se para a diversidade e para o conhecimento de tal forma a não poder contentar-se mais somente com um único ponto de vista.

Apesar de não ter sido possível colocar em prática as atividades, devido ao contexto pandêmico covid-19, acreditamos que este plano oportunizou um crescimento na busca de tornar a prática da leitura mais relevante e significativa. E que o estudo e transposição de teorias pertinentes colaboram para metodologias mais efetivas, resultando em um aluno leitor mais crítico e, por consequência, um cidadão mais consciente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BRANDÃO, H.H.N. **Analisando o discurso**. Museu da Língua Portuguesa. Estação da Luz. 2009. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2013.

BRANDÃO, H.H.N. **O leitor: co-enunciador do texto**. Polifonia, Cuiabá, n. 01,1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CASSANO, M.G. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino/aprendizagem na Educação Fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 63-82, 2003.

CAVALCANTI, M.C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. *In*: ZILLES, A. M. S.; et al. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. Parábola editorial, São Paulo, 2015.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório** – Violência contra os povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

CORACINI, M.J. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. *In*: CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

CUNHA, R.C.S.; SOUSA, I.M.L.; BASTOS, V.V. A representação dos Povos Indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Revista Digital dos programas de pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 18, n. Especial, p. 10-29, 2017.

DI RAIMO, L.C.F.D.; STEFANIU, L.F. Encaminhamentos para uma abordagem discursiva de leitura em sala de aula: o Corcunda de Notre Dame em diferentes materialidades. *In*: ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.J.; FUZA, A.F. **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João, 2022.

FARIA, F.D; SOUZA, F.O.; FRANÇOZO, J; ARAUJO, S.P. **A representação dos povos indígenas no livro didático do Ensino Médio**. Língua, Literatura e Ensino, v.2, 2007.

FULNI-Ô, E. **Não Sou Índio Pra Gringo Ver**, 21/06/2020, 3min35seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sp5TMgXbxjo>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FUNARI, P.P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2020.

GAUDÊNCIO, J.S. **Niède Guidon**: a cientista brasileira responsável pelo tesouro arqueológico nacional. v.18 (especial), p.76-86, 2018.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia. **Indígenas**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

INDIGENEALIZOU. Oh ódio!!!. 28 set. 2021. **Instagram**: @indigena_memes. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUXgEUGL3ww/?igshid=MDJmNzVkMjY=>. Acesso em: 20 abr. 2022.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V.J. **Aspectos de leitura**: uma perspectiva psicológica. Porto Alegre: Sagra - D. C. Luzzatto Editores, 1996.

LEFFA, V.J. Perspectiva no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V.J.; PEREIRA, A. E. **Ensino de leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

MAHER, T.M. Sendo *índio* na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologia. **Revista da Anpoll**, n. 40, p. 58-69, 2016.

MENEGASSI, R.J. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R.J. **Leitura e ensino**. Formação de professores EAD. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010.

MUNDURUKU, D. **A esperança como projeto**. Disponível em: shorturl.at/lrzTX. Acesso em: 27 out. 2021.

MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2013.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, E.P; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

ORLANDI, E.P. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

PEÑA, L. Índios. **Polêmica em Campo Mourão**: moradores são contra terreno para indígenas em bairro da cidade. CBN Maringá, 17/06/2021. Disponível em: <https://www.cbnmaringa.com.br/noticia/polemica-em-campo-mourao-moradores-sao-contra-terreno-para-indigenas-em-bairro-da-cidade>. Acesso em: 19 dez. 2021.

PETRILLO, A.A.P. **DJ ALOK. ALOK on Global Citizen Live Amazon (2021)**. Alok. 2021, 9min23seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3GIGj6j3SFU>. Acesso em: 25 out. 2021.

POTIGUARA, E. **BRASIL**. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/brasil/index.html. Acesso: 10 abr. 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.gov.br. Acesso em: 17 dez. 2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTOS, J.S. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 129-153, jan./abr. 2010.

SCHWARCZ, L. **Aula O descobrimento do Brasil?**. 2022, 3min3seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9TPDXL1fc>. Acesso em: 25 maio. 2022.

SCHWARCZ, L. **Bibliografia**. 2022. Disponível em: <https://www.liliaschwarz.com.br/conteudos/visualizar/Biografia2>. Acesso em: 25 maio. 2022.

SILVA, C. P.; GRECO, E. A. **O ensino da leitura na perspectiva discursiva: uma proposta de leitura de propaganda institucional**. *In: Simpósio de Variação Linguística e Ensino, de 6 a 8 de nov. 2019, p. 388-40, Maringá: PLE/UEM, 2019.*

SILVA, E. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 21-37, 2014.

SILVA, E.T. **De olhos abertos** – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* Petrópolis: Vozes, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

RÁDIO E TV UNIVERSITÁRIA. **Série Índios do Brasil** – Episódio Quem são eles? Da TV Escola, 2022, 17min37seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>. Acesso em: 20 abr. 2022.

WWF. **Txai Suruí, jovem indígena brasileira, acaba de discursar na abertura da COP26**. CBN Maringá, 01/11/2021. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?80429/Txai-Surui-jovem-indigena-brasileira-acaba-de-discursar-na-abertura-da-COP26>. Acesso em: 30 mar. 2022.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**OFICINA DE LEITURA:
TEMÁTICA INDÍGENA**

MARINGÁ
2023

OFICINA DE LEITURA: TEMÁTICA INDÍGENA

Esta proposta didático-pedagógica tem como objetivo explorar a leitura pela perspectiva discursiva, a qual tem por base a Análise de Discurso de linha francesa, apresentando como tema a questão indígena. A proposta se apresenta por meio de uma Oficina de Leitura, na qual as atividades foram pensadas em um percurso que leve em conta o conhecimento de mundo do aluno, com vistas a ampliá-lo, bem como o contexto sócio-histórico e ideológico em que esse aluno está inserido. Para melhor delimitar esse percurso de aprendizagem, a proposta foi dividida em cinco momentos, sendo que cada um contém atividades que exploram textos de gêneros discursivos diversos. Os módulos são os seguintes:

1. Como (aluno) vejo os indígenas?
2. Como a sociedade vê os indígenas?
3. Um pouco da sócio-história do povo indígena.
4. O indígena pelo indígena.
5. Como (aluno) vejo os indígenas agora?



Observação: as instruções para o professor(a) estão separadas em quadro.

Sumário

| | |
|--|-----|
| 1. COMO VEJO OS INDÍGENAS? | 75 |
| 2. COMO A SOCIEDADE VÊ OS INDÍGENAS? | 78 |
| 3. UM POUCO DA SÓCIO-HISTÓRIA DO POVO INDÍGENA | 89 |
| 4. O ÍNDIGENA PELO ÍNDIGENA | 95 |
| 5. COMO VEJO OS INDÍGENAS AGORA? | 108 |
| REFERÊNCIAS | 110 |
| ANEXOS | 114 |

1. COMO VEJO OS INDÍGENAS?

Professor(a), a previsão para este módulo é de duas aulas.

Neste primeiro módulo de atividades, será explorado um questionário em busca do conhecimento dos alunos acerca da temática indígena. Para tanto, primeiramente, procuramos instigar a motivação dos alunos, levando em conta suas expectativas e gostos.

Nesse sentido, a primeira atividade tem o objetivo de despertar a curiosidade a respeito da temática, pautando-se na personalidade de Alok Achkar Peres Petrillo, dito Dj Alok, com o vídeo *Alok on Global Citizen Live Amazon (Amazônia) 2021*¹¹, que associa a música eletrônica à indígena. O objetivo é despertar a curiosidade a respeito da temática e instigar os alunos, a partir de uma personalidade conhecida pelo público mais jovem.

Antes de assistir ao vídeo, os itens que seguem devem ser feitos oralmente para introduzir o tema e estimular a visão dos alunos.

Para introduzir o texto

1. Vamos assistir ao vídeo “ALOK on Global Citizen Live Amazon”.
2. Vocês conhecem o DJ Alok? Já ouviram alguma de suas músicas?
3. Vocês já ouviram o canto indígena? Já ouviram alguma coisa em língua indígena?
4. Vamos assistir ao vídeo.



¹¹ PETRILLO, Alok Achkar Peres, dito DJ ALOK. ALOK on Global Citizen Live Amazon (2021). Alok. 2021, 9min23seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3GIGj6j3SFU>. Acesso em: 25 out. 2021.

Figura 1: Print de ALOK on Global Citizen Live Amazon.



Link do videoclipe: https://www.youtube.com/watch?v=omUN_Y0Q_sg

Professor(a), após assistir ao videoclipe, deve ser feita uma interação oral sobre os aspectos nele abordados, procurando observar as impressões dos alunos, suas pontuações e comentários.

Na sequência, os alunos irão responder, individualmente, um questionário acerca da temática indígena, com o objetivo de conhecer um pouco da visão dos alunos sobre essa temática. Nesse ponto, é importante que o professor não influencie nas respostas, para que as ideias apresentadas sejam fidedignas ao que os discentes realmente sabem sobre o tema. Tendo como base a Análise de Discurso, as questões precisam, na medida do possível, não direcionar respostas, para que os alunos realmente demonstrem seu conhecimento, e dessa forma os discursos que permeiam sua formação.

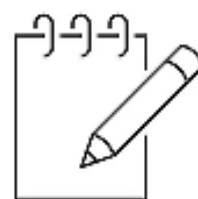
O questionário será impresso e entregue para os alunos responderem em sala.



Atividade 1: Questionário sobre os indígenas.

As perguntas a seguir têm como base os indígenas que vivem no Brasil. Responda conforme seu conhecimento sobre o assunto.

1. De que forma você denomina os indígenas do nosso país? Esses indígenas são todos de um mesmo povo?
2. Você conhece alguma língua indígena? Atualmente são faladas línguas indígenas no Brasil? Você conhece alguma palavra de origem indígena que usamos atualmente?
3. Que regiões apresentam indígenas no território brasileiro? Há indígenas na região que você vive? Em sua cidade, é comum a presença de indígenas? Se sim, como é essa presença?
4. Você conhece algum costume indígena? Se sim, qual? Você considera que a cultura indígena influencia os costumes brasileiros?
5. Você acredita que os indígenas são importantes na formação do Brasil? O que você sabe sobre a forma como o indígena vem sendo tratado ao longo da história brasileira?
6. Você acredita que ainda existam indígenas totalmente isolados na floresta? O que você sabe sobre isso?
7. Se um indígena vive na cidade, está adaptado ao modo de vida urbano, ainda assim pode ser considerado indígena? Por quê?
8. Quanto aos avanços da modernidade, você considera que o indígena avançou nesse quesito? E quanto ao uso das tecnologias digitais, o indígena domina esse uso? Você já viu alguma manifestação digital de algum indígena?
9. Quanto à formação e profissionalização do indígena, o que você sabe sobre isso? Conhece algum indígena que fez curso superior, por exemplo?
10. Você se lembra de alguma notícia recente sobre os indígenas? Se sim, qual?



Professor(a), após aplicação do questionário, os alunos deverão devolvê-lo ao professor, o qual irá ler as respostas com atenção, procurando observar a imagem que os alunos apresentaram sobre os indígenas. Podem ser anotados os principais equívocos, de modo a desfazê-los ao longo das atividades. É preciso ficar atento também quanto a alunos que possam apresentar visões mais abrangentes e enriquecedoras sobre o tema, de modo a explorá-las ao longo das discussões, promovendo as contribuições dos alunos sempre que possível.

Ao final da proposta didático-pedagógica de leitura, no último módulo (módulo 5), o aluno fará uma atividade utilizando as respostas desse questionário, para observar uma possível ampliação da visão acerca dos indígenas.

2. COMO A SOCIEDADE VÊ OS INDÍGENAS?

Professor(a), a previsão para este módulo é de quatro aulas.

Este segundo módulo de atividades terá como foco a forma como a sociedade vê os indígenas, e para isso, serão explorados textos que mostrem possíveis imagens dos indígenas. Dessa forma, os alunos podem refletir sobre a maneira como os indígenas são vistos em sociedade, bem como sua própria visão, uma vez que também é parte dessa sociedade.

Primeiramente, será explorada a crônica “É índio ou não é índio?”, do reconhecido autor indígena Daniel Munduruku. A crônica apresenta a imagem estereotipada que muitas pessoas possuem dos indígenas, a qual é muito comum na sociedade. O autor faz isso de forma leve e descontraída, contudo sem deixar de promover uma reflexão.

Antes da leitura da crônica, é importante explorar o contexto de produção. E com esse objetivo, primeiramente serão expostas para os alunos informações sobre a obra e o autor.



Atividade 1: Crônica indígena

Para introduzir o texto

Figura 2: Daniel Munduruku.



Fonte: danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html

A crônica faz parte do livro *Histórias de índio* (2013), produzido por Daniel Munduruku (28/02/1964), escritor e professor paraense, pertencente ao povo indígena Munduruku. Autor de 54 livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, a maioria como literatura infanto-juvenil. É Graduado em Filosofia, História e Psicologia. Tem Mestrado e Doutorado em Educação pela USP – Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Já recebeu vários prêmios nacionais e internacionais por sua obra literária. Ativista engajado no Movimento Indígena Brasileiro, reside em Lorena, interior de São Paulo. Recentemente concorreu a uma cadeira para Academia Brasileira de Letras.

(Fonte: danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html)

Crônica “É índio ou não é índio”, de Daniel Munduruku.

1. Leitura silenciosa da crônica.
2. Leitura dramatizada: três alunos farão a leitura, sendo um para o narrador e um para cada senhora.



Segue a crônica:

É índio ou não é índio?

Certa feita tomei o metrô até a praça da Sé. Eram os primeiros dias que estava em São Paulo, e eu gostava de andar de metrô e ônibus. Tinha um gosto especial em mostrar-me para sentir a reação das pessoas quando me viam passar. Queria poder ter a certeza de que as pessoas me identificavam como índio a fim formar minha autoimagem.

Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima abaixo quando entrei no metrô:

– Você viu aquele moço que entrou no metrô? Parece que é índio – disse a senhora A.

– É, parece. Mas eu não tenho tanta certeza assim. Viu que ele usa calça jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que não é índio de verdade – retrucou a senhora B.

– É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que ele é índio, sim – defendeu-me a senhora A.

– Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando pro tempo. O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio – argumentou a senhora B.

– Mas ele tem o olho puxado – disse a senhora A.

– E também usa sapatos e camisa – ironizou a senhora B.

– Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só os índios tem rosto desse jeito.

Não, ele não nega. Só pode ser um índio e, parece, dos puros

– Não acredito. Não existem mais índios puros – afirmou cheia de sabedoria a senhora B.

– Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flechas, caça e pesca e planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma...

– Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dentes de gente?

– De repente até é. Ouvi dizer que ainda existem índios que comem gente – disse a senhora B.

– Você não disse que achava que ele era índio? E agora parece que você está com medo?

– Por via das dúvidas...

– O que você acha de falarmos com ele?

– E se ele não gostar?

– Paciência... Ao menos nós teremos informações mais precisas, você não acha?

– É, eu acho, mas confesso que não tenho muita coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? – disse a senhora B, que a esta altura já se mostrava um tanto constrangida.

– Eu pergunto. Eu estava ouvindo a conversa de costas para as duas e de vez em quando ria com vontade. De repente senti um leve toque de dedos. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a chamar-me. Meu ponto de desembarque estava chegando.

Olhei para elas, sorri e disse:

– Sim!

(MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. Schwarcz: São Paulo, 2013.)



Professor(a), na sequência, haverá uma interação mais efetiva com o texto a partir das atividades voltadas para a materialidade da crônica. Serão explorados, aspectos linguísticos e características do gênero crônica relevantes para a compreensão dos possíveis sentidos do texto.

Os alunos deverão responder as atividades no caderno. Posteriormente, será feita uma correção no quadro.

Para responder no caderno

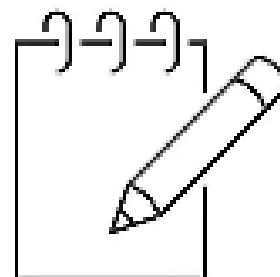
1. Observe a biografia do autor da crônica.

a) O fato de ele ser um indígena influencia no tema tratado?

Como?

b) Qual seria o objetivo dele ao tratar desse assunto?

c) Se fosse um autor não indígena, o texto teria esse mesmo objetivo?



2. A história se passa em um metrô, na Praça da Sé.

a) Esse espaço fica em que tipo de cidade (grande ou pequena)? De que maneira você chegou a essa conclusão?

b) É comum encontrar um indígena nesse tipo de espaço? Por quê?

c) Conforme o texto, qual é o objetivo do narrador (como indígena) ao frequentar esse espaço?

d) A seu ver, o espaço influencia na visão das personagens a respeito do indígena? Se ele estivesse em uma área rural, será que as senhoras ficariam em dúvida sobre o fato de ele ser ou não indígena?

3. Sobre a época em que se passa a história.

a) Em que época se passa a história? Como você chegou a essa conclusão?

b) O texto foi publicado há quase 20 anos. O efeito do texto hoje é o mesmo da época em que foi escrito? Como você chegou a essa conclusão?

4. Sobre as personagens.

a) De que forma o narrador, em primeira pessoa, como indígena, contribui para os possíveis sentidos do texto?

b) Com relação às demais personagens, quais os possíveis sentidos ao denominá-las de senhora A e senhora B?

c) Leve em consideração que o narrador, como indígena, queria sentir as reações das pessoas quanto à sua imagem. A partir das conversas das senhoras, você acredita que a autoimagem dele foi influenciada pela conversa delas? Por quê?

5. Observe os elementos linguísticos que participam da construção verbal da crônica.

a) O sinal de interrogação foi explorado repetidamente ao longo do diálogo, qual seria o objetivo dessa repetição?

b) Ao final do diálogo, o narrador emite uma resposta (“sim”) para uma possível pergunta das senhoras. Que pergunta seria essa?

6. O escritor Daniel Munduruku afirma que a palavra “índio” remete a estereótipos preconceituosos relacionados aos povos indígenas, como sendo uma pessoa selvagem. Ele também destaca que o termo adquiriu caráter pejorativo com o tempo, sendo associado à preguiça e ao atraso. Por isso, o termo mais indicado tem sido “indígena”, que significa “natural do lugar em que se habita, aquele que está ali antes dos outros”¹².

a) Assim, levante hipóteses tendo em vista o contexto do texto, por que o autor usou o termo “índio” no seu texto?

b) Se ele usasse o termo indígena teria o mesmo efeito de sentido?

7. Na crônica, podemos perceber diferentes formas de ver o indígena.

a) Releia o diálogo entre as duas senhoras e complete o quadro com as características que elas citaram.

| Traços físicos | Vestimentas | Costumes |
|----------------|-------------|----------|
| | | |

b) Em contraposição à visão das senhoras, o narrador personaliza uma outra visão dos indígenas. Para contrastar essa diferença, complete o quadro com as características do narrador.

| Traços físicos | Vestimentas | Costumes |
|----------------|-------------|----------|
| | | |

c) Para concluir a comparação das visões retratadas na crônica, reflita: como é a visão das senhoras quanto aos indígenas e como é a visão do narrador? Qual dessas visões é a mais comum na sociedade?

8. Vamos conhecer mais uma obra do autor Daniel Munduruku? Ao longo destas aulas, vocês farão, como tarefa de casa, a leitura do conto *O menino que não sabia sonhar*¹³. No módulo 5, teremos uma atividade explorando esse conto.



¹² Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/dia-do-indio-ou-do-indigena-entenda-os-termos-e-como-nao-errar/>. Acesso em: 31 abr. 2022

¹³ MUNDURUKU, Daniel. Histórias de índio. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2013

Professor(a), é preciso disponibilizar o conto impresso para que os alunos providenciem a leitura do conto citado no exercício anterior da atividade 1. O conto encontra-se nos anexos desta proposta.

Atividade 2: Notícia on-line

Professor(a), na sequência, exploraremos uma notícia sobre indígenas, a qual retrata um fato ocorrido em Campo Mourão, cidade localizada no interior do Paraná.

Nesta atividade, deve ser utilizado computador e internet, para mostrar a notícia on-line, bem como ouvir o áudio que a acompanha. Caso a escola não tenha acesso a essa tecnologia, pode ser explorada somente a versão impressa da notícia.

Antes de ler a notícia, é relevante apresentar o meio de comunicação que a produziu, para entender um pouco o contexto de produção.

Para introduzir o texto

Interação oral

1. O site que divulgou a notícia corresponde a uma rádio – Rádio CBN (Central Brasileira de Notícia) – Vocês conhecem essa rádio? Já ouviram alguma vez?
2. Essa rádio tem como *slogan* “A rádio que toca notícia”. Que sentidos essa frase pode sugerir em relação à rádio?
3. A rádio CBN foi fundada em 1991, tem um alcance nacional, com afiliadas em todo Brasil, sendo que uma delas – a de Maringá (cidade da região) – veiculou a notícia a ser lida. Por que essa notícia foi considerada relevante para aparecer na rádio e no site?
4. Vamos ouvir o áudio da notícia.
5. Agora que já ouviram a notícia por áudio, vamos ler a mesma notícia e fazer as atividades propostas.



Figura 3: Página da notícia.



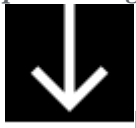
Imagem Ilustrativa | Foto: Arquivo/Prefeitura de Campo Mourão

Índios

Polêmica em Campo Mourão: moradores são contra terreno para indígenas em bairro da cidade

Paraná por **Luciana Peña** em 17/06/2021 - 08:25

Até um abaixo-assinado foi criado, mas o tom preconceituoso da manifestação foi repudiado pelo Conselho Municipal de Igualdade Racial. De qualquer forma, a prefeitura estuda um novo local para abrigar os índios que passam temporadas na cidade.



Baixe o áudio

Os índios da aldeia kaingang de Manuel Ribas passam temporadas em Campo Mourão para vender artesanato.

As famílias ficam abrigadas numa praça, perto da rodoviária, sem qualquer estrutura nem condições de higiene.

Em 2018, foi criado o Grupo de Trabalho Interinstitucional. Esse grupo é formado por representantes da Secretaria de Assistência Social, da Funai, do Ministério Público, da Câmara de Vereadores e de conselhos municipais.

O objetivo do grupo é encontrar um local adequado para a instalação do “Terreno de Passagem” para os indígenas.

Em maio, o Grupo anunciou que teria encontrado o local adequado, próximo a uma área de preservação ambiental, em que os indígenas se sentiriam mais próximos da natureza.

O espaço escolhido fica no Jardim Araucária. Mas a vizinhança não gostou. Os moradores do bairro e das proximidades fizeram um abaixo-assinado.

O Conselho de Igualdade Racial de Campo Mourão divulgou esta semana uma nota de repúdio ao abaixo-assinado. Segundo o Conselho, os moradores estão sendo preconceituosos e podendo incorrer em crime de injúria racial porque no abaixo-assinado alegam que a presença dos índios provoca desvalorização imobiliária e traz insegurança.

Segundo a secretária de Assistência Social, Márcia Calderan, não é possível aceitar esse tipo de manifestação por parte dos moradores.

De qualquer forma, o terreno de passagem já tem novo endereço, aprovado pela comunidade indígena e pelo Ministério Público do Meio Ambiente.

A CBN não conseguiu contato com o Conselho de Igualdade Racial. A reportagem conversou com um morador, que não gravou entrevista, mas disse haver 'exagero' de todas as partes.

(PEÑA, Luciana. Polêmica em Capo Mourão: moradores são contra terreno para indígenas em bairro da cidade. CBN Maringá, 17/06/2021. Disponível em: <https://www.cbnmringa.com.br/noticia/polemica-em-campomourao-moradores-sao-contraterreno-para-indigenas-em-bairro-da-cidade>. Acesso em: 19 dez. 2021)

Para responder no caderno

Após ler a notícia, vamos refletir sobre as informações que ela veicula.

1. Sobre o fato noticiado:

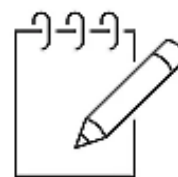
a) Você sabia que alguns indígenas passam temporadas nas cidades para vender artesanato? Já teve contato com alguns desses grupos?

b) A notícia afirma que os indígenas vivem próximos à rodoviária. Por que você imagina que escolheram esse local?

c) Por outro lado, para a casa de passagem, o Grupo de Trabalho Interinstitucional escolheu um local próximo a uma área de preservação ambiental. Por que esse foi o local escolhido? Será que esse seria o local escolhido pelos indígenas?

d) A ação foi realizada por um grupo chamado de Grupo de Trabalho Interinstitucional, formado por representantes da Secretaria de Assistência Social, da Funai, do Ministério Público, da Câmara de Vereadores e de conselhos municipais. Você conhece alguma dessas instituições? Você conhece, por exemplo, a Funai (Fundação Nacional do Índio)? Se sim, o que você sabe sobre essas instituições? Se não, procure pesquisar.

e) Conforme mencionado na atividade anterior, o termo "índio" tem sido considerado pejorativo atualmente, sendo mais adequado a denominação "indígena". No entanto o termo índio foi usado na notícia. Quais os possíveis motivos para esse uso? Quais os possíveis efeitos de sentido esse termo produz no texto?



2. Observe o título “Polêmica em Campo Mourão: moradores são contra terreno para indígenas em bairro da cidade.”

a) Qual é a polêmica retratada?

b) O título colabora para deixar claro qual é a polêmica?

3. Leia o subtítulo da notícia: “Até um abaixo-assinado foi criado, mas o tom preconceituoso da manifestação foi repudiado pelo Conselho Municipal de Igualdade Racial. De qualquer forma, a prefeitura estuda um novo local para abrigar os índios que passam temporadas na cidade.”

a) Ao ler a expressão “tom preconceituoso”, o que podemos imaginar que havia nesse abaixo-assinado em relação aos indígenas? Você sabe o que é preconceito? Acredita que exista realmente preconceito em relação aos indígenas na sociedade?

b) Você conhece o “Conselho Municipal de Igualdade Racial”? Por que ele se manifestou? Que relação essa instituição tem com o fato ocorrido?

c) Quanto à ação da prefeitura, a de pensar em um novo local para o abrigo. Você concorda com essa forma de resolver a polêmica?

4. O que os moradores do bairro escolhido alegaram no abaixo-assinado contra a casa de passagem dos indígenas?

5. Qual é a sua opinião sobre essa polêmica? Você concorda com a visão dos moradores do bairro? Por outro lado, você concorda com o repúdio do Conselho de Igualdade Racial? Acredita que houve preconceito em relação aos indígenas?

6. Você conhece o termo xenofobia. Vamos procurar no dicionário? Após conhecer o significado do termo, você acredita que a ação dos moradores do bairro é um tipo de xenofobia?

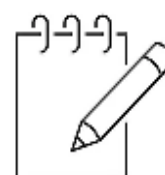
7. A partir dessa polêmica, o que podemos supor sobre a imagem do indígena por parte dos moradores dessa cidade? Você conhece alguém que compartilha dessa visão?

8. Sobre os indígenas que geralmente passam pela cidade de Campo Mourão.

a) De que povos eles são e onde ficam estabelecidos?

b) Você conhece esse povo indígena? Sabe alguma coisa sobre sua cultura? Vamos pesquisar e descobrir um pouquinho mais sobre esses indivíduos?

c) Pesquise sobre o povo Kaingang, o mais comum na região sul do Brasil, inclusive no Paraná, e traga o resultado de sua pesquisa anotado no caderno para a próxima aula.



Para ir além

Curiosidade: segue link com notícia com informação complementar sobre o local de instalação da Casa de Passagem, bem como sua inauguração: www.tribunadointerior.com.br/campo-mourao/inaugurado-espaco-de-passagem-para-comunidade-indigena-em-campo-mourao/



Atividade 3: Sala de aula invertida

Professor(a), nesta atividade os alunos deverão compartilhar com a turma as informações que pesquisaram sobre o povo Kaingang. Procure instigá-los a interagirem sobre o assunto, dê um tempo para interação oral a partir das informações trazidas pelos alunos.

Professor(a), antes da aula, faça você também uma pesquisa com as principais informações sobre o povo kaingang para promover a atividade.

Sugestão de link com informações sobre os kaingangs: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>.

Momento de interação

Vamos compartilhar as informações que vocês pesquisaram sobre o povo Kaingang.

Figura 4: Arte Kaingang.



Fonte: a autora, 2022.

3. UM POUCO DA SÓCIO-HISTÓRIA DO POVO INDÍGENA

Professor(a), a previsão para este módulo é de quatro aulas.

Neste terceiro módulo, serão propostas atividades com gêneros discursivos diversos, de modo a explorar a história e a cultura dos povos indígenas.

Atividade 1: Poema *Erro de português*, de Oswald de Andrade

Professor(a), para início de conversa, será explorado o poema *Erro de português*, de Oswald de Andrade. Para uma leitura mais efetiva, segue uma breve explanação sobre o momento de produção do poema, bem como seu autor.

Ao longo do poema, mais uma vez foi usado o termo índio para indígenas. Isso se deve ao contexto sócio-histórico, pois na época em que foi escrito ainda não havia a visão desse termo como pejorativo. Procure comentar isso oralmente, sempre questionando os possíveis motivos para esse uso.

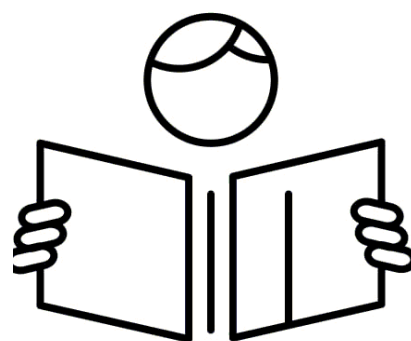
Para introduzir o texto

Antes de ler o poema, observem o título: *Erro de português*

1. Do que vocês imaginam que se trata o poema a partir do título? Qual seria o “Erro de português” a que o título se refere?
2. Vamos ler o poema.

Erro de português

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena! Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português



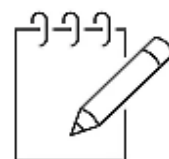
(ANDRADE, Oswald. **Obras completas** – 7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971)

Primeiro momento – interação oral:

1. O texto trata sobre a colonização do Brasil. O que vocês sabem sobre isso?
2. Que efeitos de sentido pode ter a expressão “vestiu o índio”?
3. Que efeitos de sentido tem a expressão “bruta chuva”?
4. O que poderia ser uma manhã de sol?
5. Quais os possíveis efeitos de sentido dos verbos “vestir” e “despir” no poema?

Segundo momento – atividades para serem feitas no caderno:

6. Observe que a linguagem utilizada no texto é bastante informal. Que elementos do texto comprovam isso? De que forma a linguagem informal colabora com a mensagem que se quer passar no texto?
7. As formas verbais “vestiu” e “despiu” formam uma antítese, isto é, ideias contrárias, opostas. Nesse caso, não querem dizer apenas “tirar e colocar a roupa”, mas estão relacionados às condições do processo sócio-histórico da colonização do Brasil.
 - a) Assim, que sentido essa antítese traz para o texto?
 - b) Esses verbos estão no pretérito perfeito, isto é, referem-se a algo concluído no passado. Quais os efeitos desse tempo verbal para o poema?
8. No poema, dois substantivos se destacam e se repetem. Quais são esses substantivos? Por que eles recebem esse destaque?
9. O adjetivo “bruta” e a locução adjetiva “de sol” colaboram para caracterizar a diferença cultural entre português e índio. Que efeitos de sentido essas qualificações promovem?
10. No poema, as orações subordinadas adverbiais “Quando o português chegou...” e “Fosse uma manhã de sol...” destacam-se na construção dos sentidos.
 - a) Qual delas passa uma circunstância temporal e qual passa uma circunstância condicional?
 - b) De que forma essas circunstâncias colaboram na formação dos sentidos?
11. Agora, pensemos no título do poema. Qual é o efeito de sentido que o título “Erro de português” promove?
12. Podemos dizer que o sujeito do poema concorda ou discorda da forma com que a colonização do indígena foi feita no Brasil? Por quê?
13. E você, concorda com a visão do poema? Comente.



Atividade 2: Videoaula *Descobrimento do Brasil?*, de Lilia Scharwz

Professor(a), na sequência, os alunos assistirão à videoaula *Descobrimento do Brasil?*¹⁴, de Lilia Scharwz, a qual trata sobre a colonização do Brasil. No vídeo, Lilia apresenta a colonização com uma nova visão – a de invasão.

Para introduzir o texto

Lilia Moritz Schwarcz é professora titular no Departamento de Antropologia da USP. Foi Professora visitante em várias universidades estrangeiras. Em 2010, recebeu a Comenda da Ordem do Mérito Científico Nacional. É autora, entre outros temas, sobre a questão das raças no Brasil, recebendo diversos prêmios literários.

O vídeo foi postado em 22/04/2022, no canal da autora, chamado “Canal da Lili”, no qual ela trata de assuntos relacionados à história, cultura e sociedade brasileira. A autora descreve seu canal como “Espaço de descoberta e democratização da história”.

Vamos assistir à videoaula “Descobrimento do Brasil?”, de Lilia Scharwz.

Figura 5: Print Videoaula *Descobrimento do Brasil?*



Link da videoaula: www.youtube.com/watch?v=v9TPDFXL1fc

¹⁴ SCHWARCZ, Lilia. Aula O descobrimento do Brasil?. 2022, 3min3seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9TPDXL1fc>. Acesso em: 25 maio. 2022.

Depois de assistir à videoaula, vocês deverão:

1. Traçar um paralelo entre a aula de Lilia e o poema de Oswald de Andrade.
2. Encontrar os argumentos que Lilia Schwarcz cita para chamar o Descobrimento de Invasão.
3. Responder: em sua opinião como seria a versão dos indígenas sobre a “colonização”?

Atividade 3: Documentário *Índios do Brasil, quem são eles?*

Professor(a), esta atividade explora um episódio de um documentário com informações a respeito das sociodiversidades indígenas, tendo como objetivo aumentar o repertório dos alunos sobre essa pluralidade. As informações observadas servirão como base para compor itens para um trabalho colaborativo. Antes de assistir ao vídeo, explique a atividade para os alunos, organize os grupos e distribua o item que cada equipe deverá trabalhar. Cada grupo deve anotar os aspectos mais relevantes sobre o item proposto e conversar sobre o que foi levantado.

Para introduzir o texto

Vamos assistir ao vídeo da *Série Índios no Brasil – episódio Quem são eles?*¹⁵, com narração do reconhecido líder indígena Ailton Krenak, do povo crenaque, o qual é ambientalista, filósofo e escritor. O documentário foi feito em 2000, por isso alguns dados estão um pouco defasados, bem como o termo utilizado para nominar os indígenas – índios –, o qual também pode apresentar certo cunho pejorativo, conforme visto anteriormente. Afora isso, procure observar quantos povos indígenas aparecem, em que partes do país eles vivem, que línguas falam. Procure observar também a diferença entre o discurso do indígena e o discurso do não indígena, apresentados no vídeo.

As informações observadas servirão como base para compor os itens que seguem. Os itens serão distribuídos em grupos. Cada grupo deve anotar e conversar sobre as informações conforme o assunto atribuído para sua equipe.

1. Número de indígenas e regiões que habitam.
2. Povos citados.
3. O que é ensinado na escola.
4. Discriminação, preconceitos e violência contra os indígenas.
5. Aparência e cultura.
6. Indígena e tecnologia. Identidades indígenas.



¹⁵ RÁDIO E TV UNIVERSITÁRIA. *Série Índios do Brasil – Episódio Quem são eles?* Da TV Escola, 2022, 17min37seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Vamos assistir ao episódio.

Figura 6: Print Episódio Quem são eles?



Link do episódio: www.youtube.com/watch?v=SAM7lazyQc4

Professor(a), dê um tempo para os grupos realizarem as atividades, instruindo-os quando necessário. Após terminarem o trabalho, os grupos deverão compartilhar o resultado das informações levantadas com o restante da turma para interação oral.

Agora vamos realizar as atividades e na sequência compartilhar as informações com o restante da turma.

Atividade 4: Gráfico sobre população indígena

Professor(a), esta atividade apresenta um gráfico com números do Censo 2010 relacionados à população indígena. O objetivo é refletir sobre esses números, além de observar o aumento da população indígena, como também o número de indígenas que vivem na zona urbana.

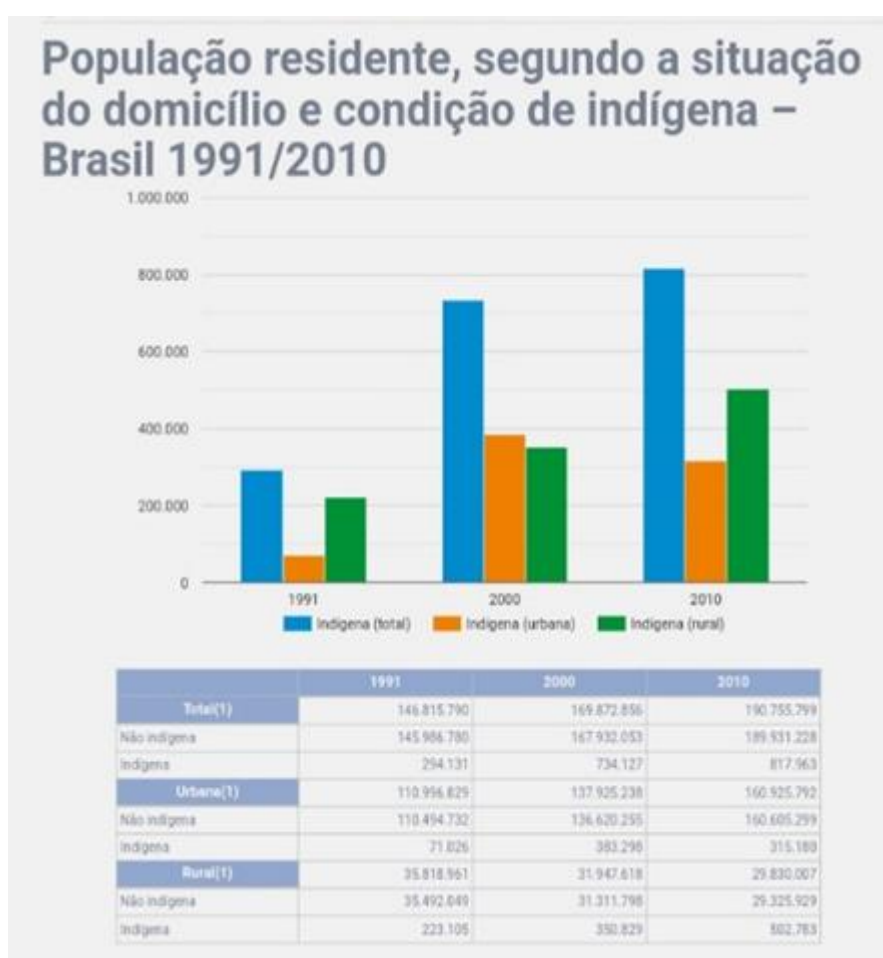


Para introduzir o texto

De acordo com o Censo 2010¹⁶, existem, no Brasil, aproximadamente, 897 mil indígenas. Entre essas pessoas, cerca de 517 mil vivem em terras indígenas. Além disso, há 305 etnias e 274 línguas indígenas. Repare também que os dados são de 1991 a 2010, isso se deve ao fato de a categoria “indígena” ter aparecido no Censo somente a partir de 1991.

Observe o gráfico abaixo para responder os itens que seguem:

Figura 7: Gráfico do Censo 2010.



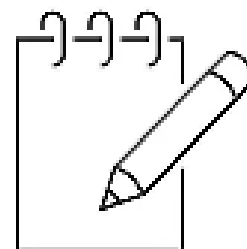
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010



¹⁶ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia. **Indígenas**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 15 març. 2022.

Atividades para serem feitas no caderno:

1. O que os números da população indígena no gráfico indicam sobre esses povos nas últimas décadas?
2. Quais seriam as possíveis explicações para o significativo aumento da população indígena nas primeiras décadas do século XXI?
3. Compare os percentuais de indígenas que vivem nas zonas rurais e urbanas. O que os números mostram? O que esses números refletem sobre os povos indígenas da atualidade?
4. Quais são os possíveis motivos para que a categoria “indígena” só tenha aparecido no Censo a partir de 1991?



4. O ÍNDIGENA PELO ÍNDIGENA

Professor(a), a previsão para este módulo é de quatro aulas.

Neste bloco de atividades, o objetivo é explorar textos de diversos sujeitos indígenas, de modo a ouvir suas vozes para que mostrem sua sócio-história a partir de seu próprio ponto de vista.

Atividade 1: Discurso de Txai Suruí

Professor(a), será apresentado o vídeo com o discurso da indígena Txai Suruí, na COP26. Para contextualizar o vídeo, faz-se necessário explicar o que é esse evento e sua importância na esfera global. Também é interessante conhecer um pouco da biografia de Txai, bem como o impacto que seu discurso causou.

Para introduzir o texto

Txai Suruí tem 24 anos e mora no estado de Rondônia, Brasil. É do povo Paiter Suruí e fundadora do Movimento da Juventude Indígena no estado. Txai é estudante e ativista da causa indígena. Representou seu povo na *26ª Conferência das Partes sobre Mudanças Climáticas da ONU (COP26), que aconteceu em Glasgow, na Escócia, de 01 a 12/11/2021*. Ela chamou a atenção do mundo com o discurso que proferiu na abertura oficial da COP 26¹⁷.

¹⁷ Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?80429/Txai-Surui-jovem-indigena-brasileira-acaba-de-discursar-na-abertura-da-COP26>. Acesso em: 30 mar. 2022

Vamos assistir ao discurso de Txai e entender porque ele causou tanta comoção.

Figura 8: Discurso de Txai Suruí.



Link do discurso: www.youtube.com/watch?v=1gnUH7HNBAU&t=24s

Professor(a), após assistir ao discurso de Txai Suruí na COP26, será feita uma interação oral acerca das informações abordadas pela indígena. Essas primeiras questões servem apenas para começar a explorar o texto, portanto são mais gerais e, provavelmente muitos alunos não saberão as respostas, pois talvez não seja de seu conhecimento de mundo. Procure elucidar o que achar relevante, especialmente no que concerne à COP 26 e sua importância.

Depois dessa interação inicial, os alunos deverão responder, no caderno, algumas questões apontadas adiante.

Perguntas para interação oral:



1. Vocês conhecem o evento Conferência das Partes sobre Mudanças Climáticas da ONU (COP26)? Sabe do que se trata? Quais são os possíveis aspectos discutidos nessa conferência? Quem são os participantes? Quais são os desdobramentos?
2. Ao longo do discurso, aparecem alguns participantes da conferência. Vocês os conhecem? Sabem quem eles são?

3. Vocês já ouviram falar de Txai Suruí? Sabiam da existência do povo Paiter Suruí? Sabem em que região esse povo vive?

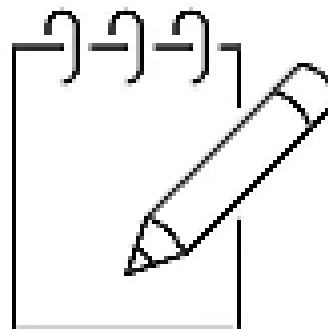


4. Txai está vestindo roupas e acessórios relacionados ao seu povo. Isso pode colaborar para a mensagem que ela pretende passar? Por quê?

5. Quanto à língua por ela utilizada – a língua inglesa – de que maneira isso colabora para os efeitos de sentido da mensagem que Txai quer passar?

6. Afinal, que mensagem encontramos no discurso da ativista? Por que a participação de Txai chamou a atenção no cenário global?

Perguntas para responder no caderno:



1. Você concorda com a fala de Txai: “Devemos estar nos centros das decisões”, ou seja, os indígenas devem estar no centro das discussões acerca das ações relacionadas a causa ambiental? Os indígenas podem colaborar na proteção do meio ambiente?

2. O Relatório “Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil”¹⁸, que é publicado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), constatou um aumento de invasão de terras indígenas em 2020 e que as mortes tiveram alta de 63%. Esses dados mostram que os indígenas estão no centro das decisões conforme a fala de Txai? Como você chegou a essa conclusão?

¹⁸ CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório** – Violência contra os povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

Atividade 2: Meme indígena

Professor(a), nesta atividade será realizada a leitura de um meme indígena.

O meme em questão foi retirado de uma rede social, contudo não podemos apontar nem quando nem em que site ele foi publicado pela primeira vez, já que conforme Rojo (2015), “A web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*.” (ROJO, p. 119). A produção na internet, especialmente a do meme, usa a prática de remixagem e hibridização, assim os textos são compartilhados de forma que nem sempre seja possível precisar onde, quando e como surgiram. Apesar disso, se prestam a comunicar, passar informações a partir do sujeito que o compartilha.

O meme deve ser exposto via Datashow, caso não seja possível, podem ser providenciadas cópias impressas.

Para introduzir o texto

Vamos fazer a leitura, tendo como base a publicação na página indígena chamada *indigena_memes*, da rede social *Instagram*. Essa página apresenta compartilhamentos relacionados à cultura indígena, é administrada por Elison Santos, indígena dos povos Pipipã e Pankará (PE – DF). Contudo não podemos precisar nem quando nem em que site o meme foi publicado pela primeira vez, apesar disso, se presta a comunicar a partir do sujeito que o compartilha, no caso um indígena.

Vocês já leram algum meme indígena?

Vocês já conheceram algum indígena que usa tecnologias digitais e a internet para se manifestar?



Vamos à leitura do meme:

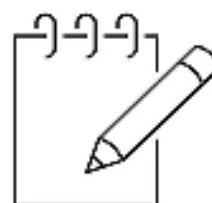
Figura 9: Meme indígena.



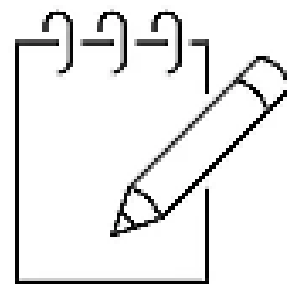
INDIGENEALIZOU. Oh ódio!!!. 28 set. 2021. Instagram: @indigena_memes.
Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUXgEUGL3ww/?igshid=MDJmNzVkMjY=>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Perguntas para responder no caderno:

1. Observe os ícones, os números, os comandos, borrões etc. Que práticas próprias da web o meme apresenta?
2. O meme apresenta que figura? Essa figura tem relação com a mensagem veiculada no meme? Você já viu essa figura em algum outro meme?
3. Considerando que a página é de um usuário indígena, com que objetivo esse meme foi compartilhado?



4. Tanto no poema de Drummond (estudado no módulo anterior) quanto no meme, encontramos a expressão “erro de português”. Quais os possíveis sentidos dessa expressão são explorados no meme?



5. Você concorda que a colonização pode ser considerada um erro “de português”, ou melhor, que os portugueses não deveriam ter colonizado o Brasil? Por quê?

Atividade 3: Videoclipe *Não sou índio pra gringo ver*, de Edivan Fulni-ô

Professor(a), esta atividade explora um videoclipe com a música de um sujeito indígena que usa sua arte para manifestar seus anseios como indígena.

Para introduzir o texto

O videoclipe que vamos assistir é de Edivan Fulni-ô, indígena da etnia Fulni-ô por nascença e Pataxó por vivência, que se autodeclara indígena preto. Característica que faz questão de afirmar atualmente, ao contrário de anos anteriores em que passou negando e escondendo a sua identidade. Ele usa a música como ferramenta para explorar questões indígenas¹⁹.

Vamos assistir ao videoclipe da música *Não sou índio pra gringo ver*.

Figura 10: Videoclipe Não sou índio para gringo ver.



Link do videoclipe: www.youtube.com/watch?v=Sp5TMgXbxjo

¹⁹ Disponível em: <https://www.virgula.com.br/musica/a-musica-me-ajudou-a-me-assumir-indigena-e-preto-edivan-fulni-o-conta-sua-trajetoria-como-artista-indigena/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Vamos ler também a letra da canção.



Não sou índio pra gringo ver

Olha esse índio vestindo uma roupa social com óculos de grau
Olha esse outro de tênis caminhando em nossa direção
Funcionários de circo, devem ser palhaços esses cidadãos
Cambada de delinquentes querendo burlar a legislação

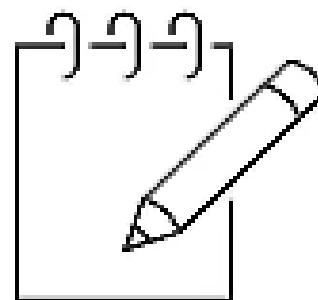
Eu não sou índio pra gringo ver
Minha essência, além das aparências
Vou gritar até você me ouvir
O respeito
É uma coisa que você vai ter por mim

Calça jeans, sapatos engraxados, óculos de grau, camisa social, cinto na cintura
Relógio no pulso, não define quem eu sou
Flor de Lis, é o aroma que invade o ambiente
Da imoralidade resistente da sociedade
Eu não sou índio pra gringo ver
Minha essência, além das aparências
Vou gritar até você me ouvir
O respeito é uma coisa que você,
É uma coisa que você
Vai ter por mim



Após assistir ao videoclipe e ler a letra da canção, responda as seguintes questões:

1. O vídeo mostra a rotina de um indígena.
 - a) Como é essa rotina? Quais os possíveis efeitos de sentido que o videoclipe propõe ao mostrar essa rotina?
 - b) Ao longo do vídeo, ao mostrar a rotina do indígena, que aspectos chamam a atenção em relação à vida do sujeito retratado?
 - c) O videoclipe finaliza com um ritual indígena próximo ao fogo. Que efeitos de sentido esse final pode promover?
2. Quanto ao estilo musical, caso a letra da canção não remetesse aos indígenas, que elementos poderiam remeter à essa temática?
3. Na canção, o indígena explora um discurso presente na sociedade, para o contrapor. Resumidamente o que esse discurso não indígena apresenta?
4. Para mostrar a crítica sofrida pelo indígena urbano, o sujeito cita uma série de substantivos que nomeiam objetos usados pelo indígena. De que maneira esses objetos funcionam como crítica ao povo indígena?
5. Segundo o Censo 2010, 30% dos indígenas vivem na cidade. Você conhece algum indígena que tenha modo de vida urbano conforme os retratados no videoclipe? O que você acha disso?
6. Na letra da canção, aparece a expressão “essência além da aparência”. Podemos dizer que há uma relação de antítese nessa expressão. Que sentidos essa expressão tem no texto?
7. Qual o efeito de sentido da expressão “índio pra gringo ver”?



Atividade 5: Poema *Brasil*, de Eliane Potiguara

Professor(a), nesta atividade, teremos a leitura de um poema de autoria da reconhecida escritora indígena Eliane Potiguara.

Para introduzir o texto

O poema foi escrito por Eliane Potiguara, que nasceu em 1950, escritora e professora, de origem potiguara, fundadora da primeira organização de mulheres indígenas no país (GRUMIN/Grupo Mulher-Educação Indígena) e coparticipante da criação e evolução do Movimento Indígena Brasileiro. Foi eleita uma das 10 mulheres do ano no Brasil (1988), participou da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Indígenas na ONU em Genebra. É escritora premiada e reconhecida internacionalmente²⁰.

Figura 11: Eliane Potiguara.



Fonte: www.elianepotiguara.org.br.



Vamos ler o poema “Brasil”, de Eliane Potiguara.

Brasil

Que faço com minha cara de índia?

E meus cabelos

E minhas rugas

E minha história

E meus segredos?

Brasil, o que faço com minha cara de índia?

Não sou violência

Ou estupro

Que faço com minha cara de índia?

E meus espíritos

E minha força

E meu Tupã

E meus círculos?

Eu sou história

Eu sou cunha

Barriga brasileira

Ventre sagrado

Povo brasileiro.

Que faço com minha cara de índia?

E meu toré

E meu sagrado

E meus “cabocos

E minha Terra?

Ventre que gerou

O povo brasileiro

Hoje está só...

A barriga da mãe fecunda

E os cânticos que outrora cantavam

Hoje são gritos de guerra

Que faço com minha cara de índia?

E meu sangue

E minha consciência

E minha luta

E nossos filhos?

Contra o massacre imundo

(POTIGUARA, Eliane. Disponível em:

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/brasil/index.html. Acesso: 10 abr. 2022)



Para a leitura do poema, os alunos serão divididos em pequenos grupos. Cada grupo deverá responder os itens a seguir:

1. A primeira parte do poema (1ª a 5ª estrofes) é construída por um aparente questionamento de uma indígena para o Brasil. Resumidamente, o que ela questiona? Como pode ser definido esse Brasil que ela questiona?

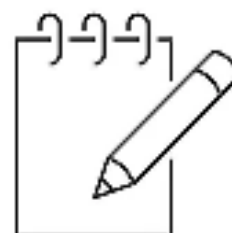


2. Já a segunda parte (6ª a 8ª estrofes) é construída por afirmações que a indígena faz sobre si mesma ao Brasil. Nessas afirmações, foram usadas repetidamente expressões relacionadas com a maternidade como “barriga brasileira” e “ventre sagrado”. Que imagem o discurso indígena sugere de si mesmo a partir desses termos?

3. Levando em consideração a biografia da autora Eliane Potiguara, percebemos um discurso envolto em aspectos femininos. Apesar disso, a imagem que se passa pode representar os indígenas de forma mais geral? Por quê?

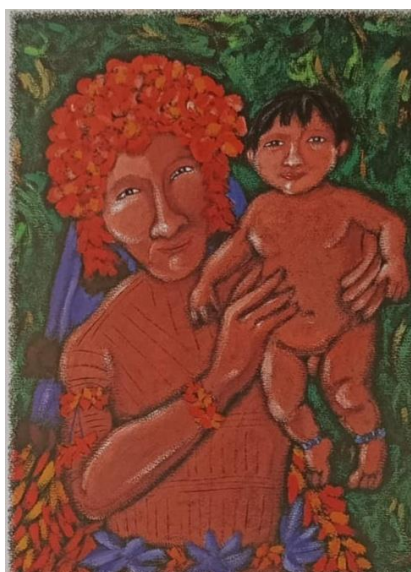
4. Ao longo do poema, aparece reiteradamente a questão “Que faço com minha cara de índia?” Quais seriam os possíveis objetivos de enfatizar essa questão? Por que foi usado o termo “índia” ao invés de indígena?

5. Na última estrofe, é feita uma contraposição entre passado e presente. Levando em conta nosso contexto histórico, quais são os sentidos possíveis para essa contraposição?



Atividade 6: Conto *O menino que sabia sonhar*, de Daniel Munduruku

Figura 12: Ilustração do conto



Fonte: MUNDURUKU, Daniel. História de índio. Schawarcz: São Paulo, 2013

Professor(a), para finalizar este módulo, teremos um conto voltado para o indígena que vive na floresta: *O menino que não sabia sonhar*, de Daniel Munduruku. Por se tratar de um conto longo, a leitura deve ser realizada como tarefa de casa. A intenção, além de explorar a temática indígena, é oportunizar um momento de leitura um pouco mais longa, em ambiente fora da sala de aula.

O conto deve ser disponibilizado no módulo 2, logo após trabalhar a crônica do mesmo autor para que haja tempo para os alunos realizarem a leitura. Junto ao conto também deve ser disponibilizado um glossário com os termos indígenas amplamente explorados na história.

Após leitura em casa, conforme organização prévia, no segundo momento, farão uma roda de leitura compartilhada, dividindo as informações e impressões sobre a história. Por fim, farão uma atividade explorando os elementos da narrativa, uma vez que esses aspectos colaboram para a apropriação dos sentidos da história, bem como para compor o repertório de leituras a respeito da temática indígena. O conto, além de narrar a história do menino Kaxi, do povo Munduruku, também mostra costumes indígenas. Desse modo, os momentos da narrativa estão relacionados a ritos de passagem do povo indígena.

O conto encontra-se nos anexos juntamente com um glossário dos termos da língua munduruku utilizados no conto.

Vocês receberam o conto indígena *O menino que não sabia sonhar*, de Daniel Munduruku, para leitura em casa. Espero que todos tenham realizado a leitura. Seguem atividades propostas para o conto.



Questionário sobre o conto:

1. O conto se passa em que local? Como é esse espaço? Considerando que o conto explora os costumes indígenas, de que maneira o espaço colabora para mostrar esses costumes?
2. Que elementos da história podem dar pistas de se tratar da época atual? Aproximadamente, quanto tempo dura a história?
3. Na história, o menino está sempre rodeado de pessoas, por que isso ocorre?
4. O narrador é em terceira pessoa e onisciente, isto é, conhece tudo, inclusive os pensamentos das personagens. De que forma isso contribui para o entendimento da história e do próprio povo indígena?
5. Qual é o conflito gerador da história, isto é, o que faz com que Kaxi seja um garoto especial para a tribo?
6. O clímax – ponto alto do conflito – retrata o momento em que Kaxi teve a comprovação que poderia ser pajé. Que momento foi esse?
7. O desfecho apresenta um novo ciclo que se inicia. Que desfecho é esse?
8. Ao longo do texto, destacam-se termos em língua indígena. De que maneira esses termos contribuem para a construção do sentido do conto?
9. O conto trata dos ritos de passagem para a maioria do indígena. E na maioria do não indígena, quais situações poderiam ser comparadas a esses rituais de iniciação à vida adulta?
10. Qual(is) costumes indígenas demonstrados no conto você não conhecia? Qual(is) chamou mais sua atenção e por quê?
11. Além de mostrar a cultura indígena, o conto também explora a relação do não indígena com a natureza e, conseqüentemente, com os indígenas. Como é essa relação?
12. Alunos, tivemos oportunidade de ler duas obras do escritor Daniel Munduruku, por sua importância e reconhecimento não só no mundo literário, bem como no cenário nacional, que tal visitar suas redes sociais e conhecer um pouco mais desse grande autor indígena?



Para ir além

Redes sociais do autor:

Instagram: @danielmundurukuoficial

Youtube: youtube.com/dmunduruku

Facebook: facebook.com/danmunduruku

Email: dmunduruku@gmail.com

(Fonte: danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html)

Professor(a), no trabalho com textos literários, foram exploradas duas obras do escritor Daniel Munduruku, por sua importância e reconhecimento não só no mundo literário, bem como no cenário nacional. Assim, ao serem expostas suas redes sociais, poderá ser promovida maior proximidade com o autor e, por conseguinte, com o sujeito indígena.

5. COMO VEJO OS INDÍGENAS AGORA?

Professor(a), a previsão para este módulo é de duas aulas.

Neste último módulo, é hora de verificar uma possível ampliação da visão do aluno sobre os indígenas. Primeiramente, serão distribuídos os questionários respondidos por eles no módulo 01, e os alunos serão instruídos a ler suas respostas e fazer uma tabela comparativa a partir disso, tendo como base os elementos na tabela abaixo.

Professor(a), após realizar essa atividade comparativa, os alunos compartilharão seus resultados com colegas de sala, a partir de uma roda de conversa. Por fim, podem ser confeccionados cartazes com informações que julgarem mais relevantes sobre os indígenas para serem fixadas no mural da escola.



Atividade 1: Tabela comparativa

Vocês se lembram do questionário que responderam no início de nossa proposta de leitura, no módulo 1? Vamos dar olhada nesse questionário?

Agora, a partir de suas respostas no questionário inicial e conforme seus estudos ao longo das atividades realizadas em cada módulo, completem a tabela comparativa abaixo. Procurem observar com atenção as possíveis mudanças no seu conhecimento sobre a temática indígena a partir da comparação promovida pela tabela.

Após realizar a atividade, compartilhem e discutam com os colegas.

Quadro 13: Quadro comparativo

| Povos | |
|---------------------|---------------------------|
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| Língua | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| História | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| Modo de vida | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| Profissão | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |
| História | |
| Imagem que eu tinha | Imagem que eu tenho agora |

Fonte: a autora, 2023.

REFERÊNCIAS

AMAZÔNIA REAL. **Discurso de Txai Suruí**, 2022, 2min11seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1gnUH7HNBAU&t=24s>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ANTUNES, I. **Aula de português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BRANDÃO, H.H.N. **Analisando o discurso**. Museu da Língua Portuguesa. Estação da Luz. 2009. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2013.

BRANDÃO, H.H.N. **O leitor: co-enunciador do texto**. Polifonia, Cuiabá, n. 01,1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CASSANO, M.G. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino/aprendizagem na Educação Fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 63-82, 2003.

CAVALCANTI, M.C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. *In*: ZILLES, A. M. S.; et al. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. Parábola editorial, São Paulo, 2015.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório** – Violência contra os povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

CORACINI, M.J. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. *In*: CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

CUNHA, R.C.S.; SOUSA, I.M.L.; BASTOS, V.V. A representação dos Povos Indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Revista Digital dos programas de pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 18, n. Especial, p. 10-29, 2017.

DI RAIMO, L.C.F.D.; STEFANIU, L.F. Encaminhamentos para uma abordagem discursiva de leitura em sala de aula: o Corcunda de Notre Dame em diferentes materialidades. *In*: ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.J.; FUZA, A.F. **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João, 2022.

FARIA, F.D; SOUZA, F.O.; FRANÇOZO, J; ARAUJO, S.P. **A representação dos povos indígenas no livro didático do Ensino Médio**. Língua, Literatura e Ensino, v.2, 2007.

FULNI-Ô, E. **Não Sou Índio Pra Gringo Ver**, 21/06/2020, 3min35seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sp5TMgXbxjo>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FUNARI, P.P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2020.

GAUDÊNCIO, J.S. **Niède Guidon**: a cientista brasileira responsável pelo tesouro arqueológico nacional. v.18 (especial), p.76-86, 2018.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia. **Indígenas**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

INDIGENEALIZOU. Oh ódio!!!. 28 set. 2021. **Instagram**: @indigena_memes. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUXgEUGL3ww/?igshid=MDJmNzVkMjY=>. Acesso em: 20 abr. 2022.

JESUS, Daniela. “A música me ajudou a me assumir indígena e preto”, Edivan Fulni-ô conta sua trajetória como artista indígena. **Vírgula**. 24/08/2021. Disponível em: <https://www.virgula.com.br/musica/a-musica-me-ajudou-a-me-assumir-indigena-e-preto-edivan-fulni-o-conta-sua-trajetoria-como-artista-indigena/>. Acesso em: 30 maio 2022.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V.J. **Aspectos de leitura**: uma perspectiva psicológica. Porto Alegre: Sagra - D. C. Luzzatto Editores, 1996.

LEFFA, V.J. Perspectiva no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V.J.; PEREIRA, A. E. **Ensino de leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

MAHER, T.M. Sendo *índio* na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologia. **Revista da Anpoll**, n. 40, p. 58-69, 2016.

MENEGASSI, R.J. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R.J. **Leitura e ensino**. Formação de professores EAD. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MUNDURUKU, D. **A esperança como projeto**. Disponível em: shorturl.at/lrzTX. Acesso em: 27 out. 2021.

MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2013.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, E.P; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

ORLANDI, E.P. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, Governo Federal, ISSN 14 – 4765. Texto para discussão nº 996, 2003. <http://repertorio.ipea.gov.br/handle/11058/2958>, acesso em 01/07/2022.

PEÑA, L. Índios. **Polêmica em Campo Mourão: moradores são contra terreno para indígenas em bairro da cidade**. CBN Maringá, 17/06/2021. Disponível em: <https://www.cbnmaringa.com.br/noticia/polemica-em-campo-mourao-moradores-sao-contra-terreno-para-indigenas-em-bairro-da-cidade>. Acesso em: 19 dez. 2021.

PETRILLO, A.A.P. **DJ ALOK. ALOK on Global Citizen Live Amazon (2021)**. Alok. 2021, 9min23seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3GIGj6j3SFU>. Acesso em: 25 out. 2021.

POTIGUARA, E. **BRASIL**. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/brasil/index.html. Acesso: 10 abr. 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTOS, J.S. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 129-153, jan./abr. 2010.

SCHWARCZ, L. **Aula O descobrimento do Brasil?**. 2022, 3min3seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9TPDXL1fc>. Acesso em: 25 maio. 2022.

SCHWARCZ, L. **Bibiografia**. 2022. Disponível em: <https://www.liliaschwarcz.com.br/conteudos/visualizar/Biografia2>. Acesso em: 25 maio. 2022.

SILVA, C. P.; GRECO, E. A. **O ensino da leitura na perspectiva discursiva**: uma proposta de leitura de propaganda institucional. *In*: Simpósio de Variação Linguística e Ensino, de 6 a 8 de nov. 2019, p. 388-40, Maringá: PLE/UEM, 2019.

SILVA, E. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 21-37, 2014.

SILVA, E.T. **De olhos abertos** – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, H.X. Erro de português: em verso e reverso. *In*: **COLÓQUIO DE ESTUDOS LITERÁRIOS: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS**, Londrina:UEL, **Anais Eletrônicos**, p. 195-2017.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais Petrópolis: Vozes, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre:Penso, 2014.

RÁDIO E TV UNIVERSITÁRIA. **Série Índios do Brasil** – Episódio Quem são eles? Da TV Escola, 2022, 17min37seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7lazyQc4>. Acesso em: 20 abr. 2022.

WWF. **Txai Suruí, jovem indígena brasileira, acaba de discursar na abertura da COP26**. CBN Maringá, 01/11/2021. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?80429/Txai-Surui-jovem-indigena-brasileira-acaba-de-discursar-na-abertura-da-COP26>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ANEXOS

Conto indígena *O menino que não sabia sonhar*, de Daniel Munduruku

O menino que não sabia sonhar

O escolhido

O pajé olhou com muito amor aquela criança que acabara de nascer. Sorriu e pensou na grande tarefa que teria pela frente: educar o menino na arte da pajelança, na tradição de seu povo, na religião. Ele o ensinaria a falar com os espíritos dos antepassados, a conduzir o seu povo na sabedoria, retidão e justiça, assim como o próprio pajé fazia havia anos.

O menino seria o herdeiro e o guardião da cultura que atravessou os séculos, passada de geração a geração pela memória dos antepassados, que contavam as histórias da criação do mundo; por meio dele os antepassados falariam ao povo e este obedeceria ao comando da sabedoria do guardião.

O velho pajé, ao ser despertado de sua reflexão por alguém que o chamava, sorriu um riso iluminado e feliz, e olhou com esperanças o futuro de seu povo.

Chegando a sua “uk’a”, o pajé chamou os pais do menino e disse:

– Meus parentes, ouçam com atenção o que lhes vou dizer: a alegria reina em meu coração, pois os espíritos de nossos sábios que nos antecederam sorriram para mim. Em meus sonhos eles disseram que nosso povo será perpetuado graças à criança que hoje nasceu. Ela é uma benção dos céus para nosso povo. Ela será grande, um Grande Espírito que falará com sabedoria. Para isso é preciso que vocês concordem com a educação que pretendo passar a ela.

Os pais se entreolharam e sorriram, pois sabiam que isso fazia parte da tradição milenar. Sabiam que não podiam recusar o pedido do pajé para não desarmonizar o universo. Então responderam ao velho:

– Nosso filho é filho desta nação, portanto não podemos nem queremos contrariar a vontade do grande Espírito. Seja feita a vontade Dele. Concordamos. Entregaremos nosso filho quando chegar a hora – Dito isto se retiraram da presença do pajé, que permaneceu em sua *uru* afirmando que iria sonhar e agradecer aos antepassados.

A nomeação

Karu Bempô, o pajé, viu a criança nascer e crescer embalada pelo colo amoroso da mãe. Vez por outra ele ia até a *uk’a* de Kaxi e ficava muito tempo a contemplar o rosto meigo do afilhado e discípulo. Lembrava do dia em que dera o nome de kaxi para o pequeno numa cerimônia que acontece anualmente. Foi um nome inspirado pelos antepassados em um sonho. Recorda-o com nitidez: achava-se no meio da mata coberta pelas grandes copas das árvores. Estava muito escuro e ele não conseguia ver por onde andava. Sentou-se para

descansar e sentiu a presença dos espíritos superiores, que lhe disseram: “Esteja atento, que as copas se abrirão e delas sairá o nome do menino”. Em seguida viu-se um pouco confuso por causa do que ouvira, porém não ficou preocupado, porque sabia que os espíritos jamais o haviam deixado sem resposta. Continuou a caminhar floresta adentro. De repente, estancou, pois percebera um estranho *kabido* soprando acima de sua cabeça. Olhou para cima e o que viu mostrou-lhe quão grande é a sabedoria dos antepassados. Viu a lua, com todo o seu brilho, como se estivesse sorrindo e dizendo-lhe: KAXI, KAXI. Então seria esse o nome do menino, Kaxi, a lua que brilha sobre os homens.

Na cerimônia em que batizou o garoto, Karu Bempô falou:

– Há muitas forças negativas que querem exterminar o nosso povo, a nossa cultura. Os *pariwat* vêm até nós com as promessas na ponta da língua. Prometem manter nossa tradição e nossos costumes, dizendo que são nossos *oboré*, que gostam dos índios, que somos os mais importantes habitantes desta terra e os verdadeiros brasileiros, mas o que fazem é sempre o contrário do que falam: destroem nosso povo e nossa cultura. Eles chegam com suas máquinas de problemas dizendo serem máquinas do progresso, trazem máquinas que falam e cantam mas não ouvem nosso cantar, vêm com seu papel que fascina e que chamam *ibubutpupuat* querendo comprar a alma do nosso povo.

Prometem aparelho que mostra a cultura do povo deles para a gente acreditar que são melhores que nós. Começaram a nos enganar com essas promessas, e trouxeram a dor, a divisão, a inimizade para o seio de nossa gente.

Poluíram nosso *idibi*, derrubaram o espírito de nossas árvores, expulsaram nossa caça. Hoje, temos que andar muitos quilômetros se quisermos comer carne boa, carne dos nossos animais: *bio*, *dapsem*, *dajekco*, *daje*, *hai*, *poy-iaju*, *pusowawa*. Temos que navegar para outros rios, se quisermos comer peixe bom, pois eles estragaram as margens do nosso Tapajós, fazendo nossos peixes irem procurar refúgio em outras águas; espantaram nossos *wasuyu*: *paro*, *parawá*, *uru*, *koru*, *aro*, *pukaso*, *ajora*. Mesmo assim continuamos a viver, a crescer. A cada ano nosso povo cresce e se fortalece. Nossa tradição nos ensina a lidar com a destruição trazida pelos *pariwat*.

O pajé, emocionado, parou de falar por um instante para, em seguida, concluir:

– Nosso povo não está e nunca estará exterminado. Não adiantará o homem branco nos exterminar, querer nos matar, pois nós renascemos das cinzas se preciso for para manter nossa história e a memória de nossos irmão que já morreram. deixem que eles nos imaginem à míngua e proclamemos bem alto que se um dia houver um último pôr do sol para os homens, nós, os filhos da terra, estaremos sentados sobre os montes para vê-lo acontecer.

– Dito isso, o pajé ergueu o pequeno Kaxi e o apresentou à comunidade como seu sucessor, aquele que seria o tutor do povo Munduruku após a sua união com os antepassados.

O modo de vida

Kaxi foi crescendo e passando a participar da vida social da aldeia Katõ. Até os cinco anos andava sempre muito próximo de sua *iri*, que o levava a toda a parte. Na época das *muba'at* aprendia com o pai a manusear os produtos da natureza que podiam protegê-lo quando chegasse a hora de sair de casa sozinho. Aprendia, também, a coletar *ixiwe*, *kio'uk*, palhas para confeccionar os *ictius* que as mulheres usariam no transporte de frutas, mandiocas e outros produtos. Os pais ficavam espionando para ver se ele confeccionava os *ictius* de maneira correta. Quando isso não acontecia, e o pequeno Kaxi se atrapalhava todo com os nós que precisava dar nos cipós, todos riam a valer, enquanto os mais velhos explicavam pacientemente o processo para o menino. Kaxi, certa feita, perguntou ao pai:

– *Bay bay*, por que é que quando chove todos nos reunimos aqui para aprender a fazer artesanato?

– *I'it*, a gente fica aqui porque a *muba'at* não permite que a gente saia *pigãgãm* ou caçar, ou que sua mãe vá à roça tirar a *musukta* para fazer farinha. Quando chove, o rio sobe e os peixes se escondem entre as raízes das árvores, e fica difícil encontrá-los. Os animais também fogem das águas do rio, procurando se abrigar em lugares secos. Por isso, eles às vezes ficam muito longe de nós e passa a ser perigoso para qualquer homem se aventurar mata adentro a fim de caçar. Quando chove, as mulheres também ficam em casa cuidando dos afazeres domésticos, pois, nesta época do ano, as cobras vão para os roçados e podem atacar as pessoas.

– Então é por isso que temos menos comida nesta época do ano?

– Exatamente. Nesta época, a comida tradicional, que é a caça e a pesca, escasseia e aí temos que recorrer à comida do *pariwat* ou nos alimentar com o que está ao nosso alcance, isto é, a farinha, frutas e as nossas pequenas criações como a *sapokay*.

Quando não estava aprendendo a fazer artesanato e enquanto estiviava por um momento, Kaxi se punha a brincar com outras crianças de sua idade ou com seus irmãos menores. Pegava seu arco e flecha em miniatura – que fazia questão de dizer que ele mesmo fabricara e prometia uma espécie de torneio entre *bekitkit* a fim de testar a pontaria entre elas. Na época da seca ou na meia-estação – entre abril e setembro -, Kaxi acompanhava sua *ixi* no plantio de *musukta*, *wexik'a*, *akoba*, milho, cará, *kagã*, entre outras. Naturalmente isso acontecia após a coivara, trabalho masculino que consistia na derrubada e queimada de um

pedaço de terreno a que a comunidade chamava de roça. Cada roçado tinha um dono cuja tarefa era o plantio dos meios necessários à sua sobrevivência e de sua família.

Num desses dias de queimada, Kaxi, observando tudo tristemente, virou-se para sua *ixi* e perguntou-lhe:

– *Ixi*, é preciso mesmo derrubar tantas árvores para plantar *musuka* e outros alimentos? Elas parecem estar chorando de tristeza...

– Kaxi – disse-lhe a mãe –, a natureza sofre quando as pessoas a destroem por maldade. Nós não temos outra saída. Se não derrubarmos algumas árvores para fazer nosso roçado, acabaremos morrendo de fome, pois precisamos nos alimentar. Se nós plantarmos nosso alimento sob as árvores, não haverá sol para aquecê-los, e eles não crescerão e não ficarão fortes. A vida precisa de sol e água para manter-se. É por isso que plantamos agora, enquanto há sol, pois logo, logo virá a chuva para fortalecer nossas plantações. Não se preocupe, pequeno Kaxi, a mãe natureza sabe que nós não estamos fazendo isso por maldade, e sim por necessidade de sobrevivência.

Enquanto as mulheres cuidavam da *ku* e das tarefas domésticas, os homens se ocupavam das atividades de caça e pesca, coivara, artesanato em que confeccionavam os arcos e flechas que usariam nas caçadas e pescarias. Eles os usariam também, se preciso fosse, para a defesa da aldeia contra eventuais inimigos. Além disso, os homens se reuniam diariamente, nos fins de tarde, para conversar sobre política, sobre os feitos maravilhosos dos heróis criadores de humanidade. Contavam muitas piadas e riam bastante uns dos outros. Esse era um povo muito alegre e cheio de disposição para viver e conviver com a natureza numa harmoniosa sinfonia cósmica.

Kaxi participava sempre dessas conversas entre os homens e, desde criança, se punha a ouvir com atenção a história do contato entre brancos e índios, que resultou em muitas desgraças para a tribo. Percebia que o rosto dos adultos ficava sério quando falavam desse assunto. Um espírito de tristeza pairava sobre os presentes quando narravam as atrocidades que os *pariwat* cometiam contra os *baripnia* de outras nações só porque queriam se apossar das riquezas que havia no chão sagrado deles. Ouvia dizer que existiam pessoas que eram amigas dos índios e que os defendiam com palavras contra os inimigos dos povos indígenas. Aprendeu que os líderes da tribo procuravam se relacionar com essas pessoas amigas, a fim de que ajudassem a combater os invasores do chão sagrado do povo Munduruku. Bem verdade que Kaxi não entendia a gravidade dos relatos e muitas vezes dormia no colo de seu pai até o dia seguinte.

Algumas vezes Kaxi acompanhava as mulheres em suas andanças pelo mato atrás

de folhas para fazer remédio. Passou, por isso, a conhecer com cada vez mais profundidade as propriedades de cura das plantas e ervas que o povo consumia. Descobriu que existia uma espécie de planta para cada tipo de doença, tanto de homem quanto de mulher. Aprendeu a respeitar a natureza porque via nela um coração bondoso que oferecia a cura para todas as doenças. Começou a conversar com ela, compreendê-la em suas intenções, e ouviu seus desagravos às pessoas que a utilizavam para satisfazer interesses pessoais. Criou uma forte amizade com as árvores e plantas, e prometeu-lhes cuidar delas de todo o seu coração.

Kaxi também não esquecia das outras crianças e com elas brincava uma boa parte do dia. Logo pela manhã ele se juntava a outros meninos – pois os meninos sempre andavam juntos – e iam até o igarapé nadar, brincando ou competindo para aprimorar a coordenação motora. Os pais das crianças as incentivavam a agir dessa maneira, pois era uma forma de desenvolver os movimentos do corpo, treinar a agilidade corporal a aprender a viver em grupo.

Após o banho e a brincadeira, ele devia se ocupar de alguma tarefa com a mãe ou o pai. Não havia uma hora definida para começar esta atividade uma vez que Kaxi tinha percebido que os mais velhos diziam serem eles os senhores do tempo e não possuírem nenhum controlador do tempo – que ele descobriu mais tarde se tratar do *kaxinug* usado pelo homem branco para marcar horas. Às vezes, saíam bem cedinho para a roça ou para a caça e pesca, outras vezes iam só na parte da tarde, e outras, ainda, não iam a lugar nenhum, preferindo ficar em casa, conversando e pitando.

Quando voltavam dos seus afazeres, mais uma vez as crianças se reuniam e contavam o que tinham feito. Um contava que tinha ido pescar com o pai, outro, que tinha ido à roça com a mãe, carregado o cesto com mandioca para fazer beiju ou jogado massa no tipiti. Depois de todos terem falado sobre suas atividades, iam até o rio e tomavam um gostoso banho, não sem fazer um grande alarido imitando *wasuyu*, *po'y'iyayn* e outros bichos que eles conheciam.

Após o banho todos se reuniam em torno da fogueira que era acesa no meio do terreiro e passavam a conversar. Kaxi, pela simples observação, conseguia entender que estava sendo instruído no modo de vida de seu povo. Recordou que, um dia, seu pai lhe dissera que os brancos aprendem o seu modo de ser indo a um lugar a que chamam de escola, onde ficam sabendo tudo o que precisam sobre sua cultura, e isso lhes dá prestígio e poder sobre os demais homens. Kaxi achava estranha essa maneira de aprender, uma vez que as crianças não andavam pela floresta, não imitavam os pássaros, não sabiam fazer arapuca

ou uma armadilha qualquer, e tudo lhes era dado pelo papel pesado a que chamavam dinheiro. Kaxi ficava pensando como deveria ser ruim aprender assim, pois as crianças tinham que ficar longe dos pais e nunca conheceriam a *jexeyxey*.

Durante a noite, Kaxi ouvia todas as histórias que o pajé contava sobre o início da civilização. Muitas vezes, ou melhor, quase sempre, já que os mais velhos não tinham hora para interromper a conversa, adormecia no colo da mãe.

Os rituais religiosos

À medida que crescia, Kaxi ia sendo iniciado nos costumes tradicionais de sua tribo. Falava a gíria – expressão que os não índios usam para se referir à língua dos índios –, caçava, pescava, plantava e colhia junto com os adultos. Aprendia sempre mais sobre a história dos antepassados, sobre todas as guerras travadas entre as várias tribos, sobre as pinturas e tatuagens corporais, sobre tudo aquilo que integrava a cultura de sua nação.

Kaxi percebia, sobretudo, os vários rituais que aconteciam na aldeia. A maioria desses rituais era dirigida pelo pajé: nomeação das crianças – ou batismo, como era chamado pelos missionários que Kaxi conhecera –, cura de doenças graves, ritos de purificação, cerimônias de casamento, ritos de iniciação dos jovens na vida adulta e, principalmente, o momento solene do enterro dos mortos. Aprendeu que a cada etapa da vida deve-se passar por um ritual de introdução a fim de que seja possível alcançar as graças da comunidade, comprovar a preparação para a nova fase da vida, demonstrar capacidade de sobreviver sem a presença de seus pais e, sobretudo, receber a graça de Deus.

Não dava para não ficar impressionado com o impulso religioso do povo mesmo fazendo parte dele. Kaxi, nos seus dez anos de idade, considerava extremamente bonita a índole do seu povo quando se tratava de venerar o espírito de seus antepassados, de resgatar os ideais míticos, de alcançar o estado de êxtase e de tornar-se um espírito cheio de sabedoria. Era assim que Kaxi se sentia quando participava dos rituais: em êxtase!

Kaxi já acompanhava alguns rituais desde o momento em que se entendera por gente. Vira muita coisa, mas compreendia pouco do que via. Foi em virtude de sua curiosidade que Kaxi se aproximou de seu padrinho Karu Bempô e perguntou à queima-roupa:

– Padrinho, o que o senhor estava fazendo no corpo daquela mulher?

O pajé, cansado em consequência do trabalho que realizara, sorriu para o menino e disse-lhe:

– Pequeno pajé, passe amanhã em minha *uk'a*. Antes, porém, vá até o mato e traga algumas folhas de fumo para mim.

Kaxi respondeu:

– Amanhã estarei lá quando o sol se encontrar no seu ponto mais alto.

Naquela noite, Karu Bempô teve o presságio de que estava chegando a hora de começar a preparar o garoto para a missão que o esperava. Ele chegou a isso por meio de um sonho estranho.

O pajé sonhou que era uma grande ave e sobrevoava a Amazônia. Durante o voo teve a oportunidade de ver grandes clareiras na mata, viu máquinas que comiam as árvores, viu as águas do rio ficarem avermelhadas devido aos líquidos que os brancos jogavam na água; viu a mata chorando e o espírito da floresta sangrando por causa da dor. Visitou vários povos amigos e inimigos, e viu a deterioração cada vez mais adiantada da cultura daqueles parentes. Voou para junto de seu povo e o viu desorientado pela aproximação de brancos que insistiam em manter novos contatos. Viu sua gente fugindo de sua terra, largando o solo sagrado dos antepassados em razão do medo e da ausência de um espírito que fortalecesse o povo e lhe desse coragem de lutar pelo chão. O velho pajé metamorfoseado em ave, aproximou-se mais do solo e viu a si mesmo agonizando e incapaz de auxiliar sua gente. Assustado, o pajé espantou-se de seu sonho e acordou. Ergueu-se da rede, caminhou até o terreiro, fixou uma das casas construídas de forma artesanal e chorou. Chorou pela alma das árvores derrubadas sem direito de defesa. Retornou à sua rede e sentiu que chegara a hora de preparar o espírito de Kaxi para ajudar o povo a lutar.

No dia seguinte, ao meio-dia, Kaxi postou-se em frente à *uk'a* do pajé e o aguardou. Ele sabia que jamais uma criança pode apressar um ancião e que cabia a ele esperar o tempo que fosse necessário. Pouco depois, o pajé o chamou para entrar. Kaxi sentou-se, enquanto o pajé andava pela casa jogando baforadas de fumaça, como se estivesse purificando o espaço. Lá dentro ardia um fogo constante e monótono.

Karu Bempô aproximou-se de kaxi e, depois de lançar algumas baforadas sobre o menino, disse-lhe:

– Pequeno pajé, é hora de contar-lhe um segredo ainda não revelado a você. Estamos vivendo um momento delicado e perigoso. Nosso povo corre um sério risco, o de não ter continuidade. Há pessoas que querem acabar com nossa cultura roubando as riquezas que enfeitam os cabelos de nossa mãe Terra. Para elas, o que existe sob a terra é para explorar e assim ganhar riquezas materiais. Os *pariwat* não compreendem que estão rasgando o coração de nossa mãe quando abrem clareiras nas matas a fim de conseguir ouro. Para eles nossa mãe não tem valor. – Depois de uma pausa, o ancião continuou:

– Você sabe que nosso povo sempre foi amistoso com os *pariwat* e sempre procurou

ajudá-los no que foi possível. Isso enfraqueceu nosso espírito guerreiro, pois os homens brancos se aproveitaram da nossa fraqueza e acabaram contaminando nossa gente, criando rivalidades. Nosso povo está sofrendo. Precisamos de alguém que tenha a sabedoria dos velhos, dos espíritos antepassados, e a juventude do guerreiro, e possa ir ajudando nosso povo a resistir com bravura. Os espíritos dos antepassados o escolheram para ser este líder. Mas não precisa assustar-se, porque não será tão imediatamente assim. Irá demorar um pouco, porém você precisa começar sua instrução a fim de saber mais e, acima de tudo, aprender a sonhar.

Kaxi ficou parado sem saber o que falar ou pensar. Nos seus poucos anos de vida, já ouvira falar das coisas que o pajé tinha mencionado, pois sempre participara das conversas dos adultos, mas tinha muitas dúvidas. Sabia, no entanto, que quando um pajé fala, por intermédio dele estão falando os espíritos dos antepassados. Portanto, havia verdade no que dissera o velho sábio.

– O que tenho que fazer? – acabou perguntando o jovem índio.

– A partir de agora você ficará sob minha guarda. Serei seu guia e lhe passarei o conhecimento necessário para enfrentar tudo com coragem e certeza.

– E meus pais?

– Seus pais já sabiam que isso iria acontecer.

– Por que eu?

– Não sei – disse secamente o pajé. – Nosso destino não é determinado por nós mesmos. Somos guiados pelos antepassados e, muitas vezes, exigem-nos coisas que não entendemos.

– E tenho condições para me tornar um líder? – perguntou, curioso.

– Todos têm. Aprender não é difícil. É mais difícil dispor-se a aprender e a aprender direito, com vontade, e saber que o que se faz não é para si mesmo e sim para toda a uma comunidade que confia em seu trabalho.

Depois desse curto diálogo, Kaxi levantou-se, olhou carinhosamente para o pajé e disse:

– Estou pronto, padrinho, que seja como querem os espíritos.

A iniciação

O pajé é um líder religioso. É ele quem preside os rituais mais importantes da tribo, pois está investido de um poder que não é dele, mas das forças cósmicas que atuam por meio dos antepassados. Quem ouve o pajé, ouve o próprio Deus, aceita e segue seus

conselhos. O pajé é uma grande energia presente na aldeia. Sem o pajé a tribo se enfraquece, já que não terá o alicerce que mantém o equilíbrio das forças espirituais. Sem pajé fica faltando a sabedoria dos anciãos e a tribo se divide. Você foi escolhido para ser pajé a fim de dar continuidade à tradição secular do nosso povo. Caberá a você querer esta orientação. – Foi dessa maneira que o pajé iniciou o menino na arte da pajelança.

A partir daquele dia Kaxi passou a acompanhar o pajé em todos os cantos aonde o líder religioso ia. Muitas vezes ficava dias e dias na casa dos homens sozinho a pensar sobre os ensinamentos do pajé. Karu Bempô lhe dissera que muitas vezes era preciso ficar em silêncio se quisesse aprender a falar com os espíritos e ser instruído por eles.

Kaxi aprendia a cada dia coisas novas e agora, com doze anos, era o momento de passar pelo ritual da maioridade. Teria de provar às pessoas de sua tribo que já era um homem, que estava pronto para o matrimônio, que já era um guerreiro. O pequeno pajé, apelidado de Lua Pequena pelos outros índios da aldeia, sabia que também isso fazia parte da tradição de seu povo e, mesmo que tivesse sido escolhido, ainda assim, fazia parte da família a que pertencia. Teria de passar por esse teste de maturidade para poder ganhar status de adulto, de homem responsável, corajoso e maduro. Sabia que isso lhe daria maior desenvoltura na tribo e as pessoas passariam a ter respeito por ele.

Durante um mês inteiro, ele e mais vinte e quatro ficaram totalmente isolados da aldeia, em retiro na casa dos homens, onde eram iniciados pelos pais e padrinhos na arte da caça, pesca e sobrevivência na mata. Kaxi sabia que o teste consistia em permanecer alguns dias sozinho na floresta e dela tirar a sobrevivência necessária para vencer a prova e voltar para casa como um bravo, trazendo nas mãos alguma caça grande que depois se tornaria alimento para todo o povo. Kaxi não sabia que nem todos conseguiam realizar esse intento na primeira vez e que teriam que voltar para a floresta outras vezes até receber as honras de guerreiro.

Passado o mês do retiro, os vinte e cinco adolescentes colocaram-se no centro da aldeia e, por um dia inteiro, ficaram a cantar e dançar anunciando a sua partida para a floresta.

Ao despontar a lua, já quase de madrugada, os homens se reuniram e o cacique assim se expressou:

– Bravos guerreiros, a lua está alta no céu. Isso é um bom presságio. É hora de novos guerreiros saírem para a floresta e enfrentarem a sobrevivência sozinhos para provar que são dignos de pertencer a esta nação. Encontrarão muitos perigos e armadilhas feitas pela mãe Natureza a fim de testar a capacidade de resistência deles. Lembrem-se, no entanto, que a Natureza é nossa irmã e não nossa inimiga. Caberá a vocês apelar a ela de forma

correta, e ela não lhes deixará sem resposta. Vão com o Grande Espírito que anima nossa luta, vão com coragem, e que Deus os acompanhe.

Após as palavras do cacique pairou ensurdecedor sobre a aldeia e os jovens iniciados perceberam que era o momento de partir. Todos entraram na mata sem querer olhar para trás a fim de não ver os olhos das mães lacrimejando de felicidade.

Na floresta

Nos primeiros dias de viagem, o grupo permaneceu unido. Mas, à medida que penetravam na floresta, os jovens índios iam se distanciando uns dos outros. Todos sabiam que a tradição falava de coragem individual do guerreiro e de que, quanto mais sozinhos ficassem, mais coragem teriam, e o Grande Espírito protegeria o guerreiro.

Kaxi desviou-se do grupo e, após seis dias de viagem sem encontrar carne para alimentar-se, percebeu que algo o chamava para uma clareira na floresta. Devido ao cansaço da longa caminhada, Kaxi armou sua *uru* entre uma árvore e outra, e deitou-se contemplando *kasopta*. Muitas ideias vinham à sua cabeça e ele passou a meditar nas palavras do velho pajé.

Deitado na rede, pensativo, Kaxi passou a recordar o dia em que, alguns anos atrás, Karu Bempô lhe disse que ele tinha sido escolhido para dar continuidade à tradição de sua tribo. Teria de ser pajé, continuador do conhecimento da nação, guardião da sabedoria do povo, protetor dos valores seculares guardados na tradição de sua gente. Lembrou das palavras do pajé: “Para ser um bom pajé é preciso saber sonhar”. E de que naquele dia respondeu ao velho: “Eu não sei sonhar”.

Com os olhos cerrados, Kaxi lembrava o diálogo travado em seguida:

– Sonhar se aprende. Todo mundo sonha, mas poucos sabem o que sonham e menos ainda sabem interpretar o que sonham. Você já sonha. É preciso apenas que eu lhe diga como interpretar os sonhos e para isso vou lhe fazer um remédio, a fim de que você possa guardar na memória os sonhos que tiver.

Kaxi recordava que o remédio é que o pajé lhe fizera era bem simples: ele tinha ido à floresta procurar os caminhos das antas e, sem maltratá-las, recolhera suas fezes num pequeno recipiente; depois as deixara secar o sol durante alguns dias até que ficaram bem enxutas; em seguida, o pajé passou a aplicá-las na cabeça de Kaxi. Enquanto fazia isso, o pajé lhe dizia de forma bem mansa:

Sonhar, meu filho, é a mais antiga forma de aprendizado que existe em nosso povo. Nós resistimos a muitas batalhas porque soubemos ouvir a voz dos antigos, que nos falavam

em sonhos. É pelo sonho que nos transformamos, nos metamorfoseamos nos seres da natureza para ver mais adiante, ouvir com clareza, viajar para longe e reconhecer os perigos que nos rodeiam. Sonhar não é um privilégio, é uma necessidade. O pajé é o intérprete oficial dos sonhos na comunidade. Sem ele para dizer o que significam os sonhos sonhados o espírito da comunidade se arrefece, fica fraco e facilmente será vencido pelas forças inimigas.

– Mas, padrinho, se eu nunca consegui interpretar os meus próprios sonhos, como interpretarei o sonho de outras pessoas?

– Não se desespere, meu rapaz, há tempo para tudo. Um dia, quando chegar a sua hora, você não precisará interpretar nada, pois dominará os símbolos naturais dos sonhos. Será tão prático que nem precisará que as pessoas lhe contem seus sonhos, porque você mesmo os contará a elas. É isso que acontece comigo. Basta que eu olhe para a pessoa e desvendo o que ela andou sonhando. Isso me dá poder, mas me coloca numa situação muito delicada, pois as pessoas chegam a pensar que eu poderei usar esse poder contra elas. Na verdade, e você sabe muito bem disso, há em nossa comunidade pessoas que se dizem pajés por possuírem tal poder, mas utilizam-no para satisfazer interesses pessoais, de dominação. Você deve, portanto, ter cuidado com o uso que faz desse poder. Muitos de nossos antigos pajés usaram deste remédio para aprender a sonhar. Logo, você não é o primeiro a ter essa dificuldade e, certamente, não será o último. É para isso que existem os pajés em nossa cultura; é para fazer com que ninguém nunca esqueça da sabedoria que nos foi deixada por nossos antepassados.

Kaxi não entendeu direito o que havia se passado naquele momento, porém acreditara nas palavras do pajé e passara a acompanhá-lo. Tinha tentado sonhar muitas vezes e quando conseguia sonhar, mas não entendia o sonho, bastava contá-lo ao pajé e já recebia respostas prontas.

Recordou-se também de um fato ocorrido com ele e o pajé numa noite em que os dois saíram para colher plantas na beira da floresta. Kaxi, que já era um bom conhecedor das plantas, pois aprendera com sua mãe, afastou-se um pouco do pajé a fim de apanhá-las num local mais distante. Quando voltou, percebeu que o padrinho cantava uma melodia triste contando que estava chegando a hora de ele encontra-se com os espíritos dos antepassados e viver ao lado do Grande Espírito. Kaxi notou, inclusive, uma intensa luz rodeando o pajé enquanto este entoava a canção. Kaxi foi se aproximando de mansinho para ver se conseguia distinguir alguma coisa, mas foi surpreendido pelo chamado do velho, que disse saber que ele estava ali. Quando o menino perguntou como ele adivinhara sua presença, o velho sábio respondeu que não adivinhara e que um pajé nunca adivinha, ele sabe.

– Estou prestes a passar para outra realidade. Parto com tristeza por não poder fazer mais pelo meu povo. Sei que irei para junto dos antepassados e continuarei presente entre vocês, mas mesmo assim padeço da tristeza de quem poderia ter feito mais do que fez. No entanto, minha alegria continuam a existir quando penso que deixarei o povo em boas mãos, pois você tem se mostrado um grande discípulo e amigo, capaz de grandes sacrifícios pelo seu povo. É isso que se espera de um pajé.

Kaxi não quisera entabular conversa com o pajé naquele dia. Sabia que o velho estava triste e não desejava perturbá-lo. No dia seguinte, no entanto, aproximara-se do pajé e indagara a respeito da função de um líder religioso na tribo. Karu Bempô, com muita paciência, respondera:

– Um pajé é como um redentor, um curador, um médico, um profeta. É alguém que cura as feridas do corpo, pois as doenças são espíritos ruins, *cauxi*, que habitam o corpo do doente. O pajé é, também, o sábio que cura as feridas escondidas no fundo da alma. Ele procura unir o que está desunido; acende a fogueira que está apagada no coração de cada um; fala ao espírito as palavras do grande Espírito. O pajé, meu filho, é alguém que mostra caminhos. Os *pariwat* acham que o pajé é um mentiroso, um enganador, porque tira da floresta os remédios que curam o corpo da doença. Eles acham que as doenças são frutos de comidas mal digeridas, de cansaço, de preocupação. Eles dizem que mal vem de fora. Nós, pajés, acreditamos que a doença possui alma própria, que ela é algo que se move por conta própria e que entra no espírito da pessoa para desarmonizá-la e afastá-la do caminho do Grande Espírito, pois é para Ele que todos nós caminhamos.

A rede de Kaxi balançava num ritmo lento, mas constante. Ele só tinha em mente as várias falas que o pajé lhe dirigira antes de partir para a floresta:

– Quando você voltar, não estarei mais aqui, mas meu coração te acompanhará sempre. Enquanto estiver na floresta provando sua coragem, o Grande Espírito virá me buscar e me levará para junto de si. Continuarei a ser seu guardião, pois nosso espírito continua a viver com os outros espíritos num plano mais elevado que este para proteger e ensinar os que caminham nesta vida. Você já está preparado. Este é o seu momento.

Kaxi, como acontecia sempre, não entendeu direito o que poderia significar esta despedida. Não sentia a mínima vontade de prosseguir no rito de iniciação para a vida adulta. Sentia-se desmotivado, enfraquecido, solitário. Além disso, ainda não aprendera a *jexeyxey*. Portanto, não se sentia preparado para substituir o sábio pajé. Como dar conta de tamanha responsabilidade?

Finalmente, o sonho

Pensando nisso, o pequeno pajé, cansado devido à caminhada que havia feito e embalado pelo silêncio promovido pela mãe Natureza, como se estivesse sentindo a presença de Karu Bempô a lhe dizer: “Este é seu momento”, adormeceu e sonhou, e no seu sonho encontrou seu padrinho e mestre, que o foi guiando pelos caminhos do sonho. Kaxi entrou no espírito de uma *jakora*, felino comum na floresta amazônica. Percorreu grande extensão de mata numa carreira desenfreada. Foi até o coração do mundo e viu onde se escondia a caça; foi até o fim do mundo e viu em suas margens homens e máquinas destruindo árvores, cavando o chão, tirando a beleza do solo; em seguida transformou-se em águia e sobrevoou os rios, e inquietou-se. Foi também cobra e rastejou sob as copas das árvores. Entrou no espírito das árvores e ouviu seu lamento, seu choro, sua dor. Elas diziam de sua tristeza por suas irmãs derrubadas pela ganância do homem que não sabia respeitá-las. Transformou-se em *idibi* para sentir a dor dos rios que lamentavam estarem suas ondas encharcadas de detritos, de lixos de imundícies.

Kaxi inquietou-se em seu sonho, mas não deixou de ver a inquietude de seus irmãos de comunidade. Viu que o contato faria de sua sociedade um lugar de morte e dor. Viu muitos irmãos seus usando *doti* para cobrir o corpo, envergonhados de andarem harmonizados com a mãe Terra; viu muitos, com olhos fascinados pela tecnologia do homem branco, ouvindo a caixa que fala e engana; viu a luta de um irmão com outro irmão por causa do papel pesado, causa de cobiça e ganância; viu seu povo com vergonha de acreditar no Grande Espírito e nos seus ensinamentos; olhou no centro de sua aldeia e viu uma cruz, e percebeu que o Grande Espírito tinha sido banido pelos homens de roupa preta e pelas mulheres de roupa branca. Viu muita gente ajoelhada diante da cruz e fazendo fila para receber o Pão; viu seus irmãos com medo de morrer porque se sentiam culpados de terem nascido “selvagens”. Entrou no corpo de um dos irmãos e ouviu as mentiras do não índio para salvar sua alma.

O pequeno pajé habitou a alma do grande *ekçá* e o que presenciou o deixou muito triste: viu muitos guerreiros fortes atirados pelo chão por uma água de fogo que os deixava fora de si. Viu homens brancos que traziam essa água e negociavam para comprar suas terras. Na verdade, eles queriam comprar a sua alma.

Kaxi voltou para o seu corpo e ao despertar chorou muito por tudo o que tinha visto. Em seguida sentiu-se fraco e abatido, como se muitos dias houvessem passado. Sentia fome. Sentia, porém, que agora estava mais preparado e, estranhamente, se sentia com o poder de guardar em sua memória o que havia sonhado, e sentia que podia compreender cada coisa que visualizara em seu sonho.

Nesse momento Kaxi viu um grande clarão na floresta. Em torno dele pairavam no ar luzes maravilhosas. Notou um rosto conhecido a sorrir-lhe. Era Karu Bempô, se padrinho. Diante de tanta felicidade por se saber detentor de um conhecimento secular, Kaxi sentiu as pernas enfraquecerem e, de repente, tudo ao seu redor pareceu girar até que ele desfaleceu.

Kaxi acordou depois de algumas horas. O cansaço havia desaparecido, a fome não. Tudo isso, porém, não representava nada para aquele pequeno pajé, pois ele sabia que tinha uma grande missão a cumprir junto a seu povo. Kaxi sentou-se à beira de sua rede e ficou pensando em tudo o que tinha visto e sentido, e percebeu que era uma sensação muito agradável poder visualizar o futuro e ver com clareza os pontos que deveria atacar a fim de cumprir sua missão. Ficou satisfeito consigo mesmo por ter aprendido a sonhar e interpretar o que sonhara. Sentia-se harmonizado, completo e unido ao espírito do velho pajé que havia lhe passado todo o conhecimento que agora possuía.

Com esse espírito de gratidão Kaxi percebeu que estava na hora de retornar para o seio de sua gente. O ritual tinha sido, para ele, um sucesso, pois nele descobrira seu potencial xamânico, sua verdadeira vocação. Mas ainda era preciso encontrar uma caça grande para servir à comunidade como pagamento. Saiu, portanto, à procura dos animais, e logo os encontrou. Havia uma manada de *bio* perto dali e Kaxi caprichou na pontaria, ferindo uma delas bem no coração. Em seguida montou uma pequena padiola a fim de transportá-la. Kaxi, no entanto, ainda sentia fome e precisava saciá-la logo. A uns cem metros viu uma pequena cutia à procura de alimento. Kaxi desferiu uma mortal flechada sobre o animal, que caiu desfalecido. Kaxi acendeu o fogo, assou a carne e comeu, tranquilo, mas vorazmente. Em seguida se pôs a caminho da aldeia. Estava cumprida uma missão, que consistiu no aprendizado com seu querido padrinho Karu Bempô... Teria que iniciar outra bem mais difícil, a de conduzir seu povo rumo ao futuro e à sobrevivência...

Glossário com vocabulário munduruku dos termos utilizados ao longo do conto

Quadro 14: Vocabulário indígena explorado no conto:

| Língua Munduruku | Significado | Língua Munduruku | Significado |
|------------------|-----------------|------------------|--------------------------|
| ajora | araririnha | kabido | vento |
| akoba | banana | kagã | cana |
| baripnia | parentes | kasopta | estrelas |
| bay bay | papai | kaxi | lua |
| bekitkit | crianças | kaxinug | relógio |
| bio | anta | kio'uk | bambu |
| cauxi | feitiço | koru | curica |
| daje | queixada | ku | roça |
| dajekco | caititu | muba'at | chuvas |
| dapsem | veado | musukta | mandioca |
| doti | roupas | oboré | amigo |
| ekcá | casa dos homens | parawá | arara |
| hai | paca | pariwat | homem branco (não índio) |
| ibubutpupuat | Dinheiro | paro | Urutau |
| ictius | Vasos | pigãgãm | Pescar |
| idibi | água; rios | poy-iayn | Macacos |
| í'tit | Filho | pusowawa | Quati |
| ixi | Mãe | sapokay | Galinha |
| ixiwe | Embira | uk'a | Casa |
| jakora | Onça | uru | Rede |
| jexeyxey | Sonhar | wasuyu | Pássaros |
| | | wexik'a | batata-doce |