

EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO: O ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA À LUZ DA LEI Nº 11.645/08

José Carlos Ribeiro PEREIRA¹
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
j.carlos@aluno.uepb.edu.br

Maria Suely da COSTA²
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
sue lycosta@servidor.uepb.edu.br

RESUMO: Este artigo discute sobre a formação do leitor da literatura de autoria indígena, a fim de garantir o reconhecimento da escrita dos povos originários como um meio de existência e de resistência ao longo do tempo, via descolonização do conhecimento e valorização das culturas indígenas brasileiras. O estudo se concentra na aplicação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, de modo a possibilitar a desconstrução de discursos estereotipados e promover uma maior compreensão e respeito pelas culturas, histórias e cosmovisões indígenas. Destacam-se como fundamentação teórica os estudos de Kambeba (2020), Krenak (2022), Dorrico (2023), Ribeiro (2017), entre outros. Ao apontar para a centralidade da perspectiva decolonial na defesa de saberes ancestrais, a literatura indígena destaca seu potencial no processo de formação do leitor literário crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Indígena Contemporânea; ensino; Lei nº 11.645/08.

EDUCATION AND DECOLONIZATION: TEACHING CONTEMPORARY INDIGENOUS LITERATURE IN LIGHT OF LAW Nº. 11.645/08

ABSTRACT: This article discusses the formation of readers of Indigenous literature, aiming to ensure the recognition of the writings of Indigenous peoples as a means of existence and resistance over time, through the decolonization of knowledge and the appreciation of Indigenous Brazilian cultures. The study focuses on the application of Law nº 11.645/2008, which makes the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture mandatory in schools, enabling the deconstruction of stereotypical discourses and promoting greater understanding and respect for Indigenous cultures, histories, and worldviews. The theoretical foundations include studies by Kambeba (2020), Krenak (2022), Dorrico (2023), Ribeiro (2017), among others. By highlighting the centrality of the decolonial perspective in the defense of ancestral knowledge, Indigenous literature highlights its potential in the process of developing critical literary readers.

KEYWORDS: Contemporary Indigenous Literature; teaching; Law nº 11.645/08.

¹ Doutorando em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEPB). Pesquisador de Literaturas Indígenas Contemporâneas. Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica.

² Profa. Dra. Associada ao Departamento de Letras da UEPB e ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS.

1 INTRODUÇÃO

Na escola, pediam que escrevêssemos sobre o
grande legado da colonização, embora só
pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação.
Que ótima maneira de colonizar, ensinar
colonizados a falar e a escrever a partir da
perspectiva do colonizador
(Grada Kilomba, 2019, p. 65).

O processo de colonização deixou marcas profundas no sistema de educação brasileira, com a perpetuação de discursos moldados pela lógica eurocentrista, branca e elitista. A partir dessa visão, os povos indígenas foram representados de maneira estereotipada. A obra *Tratado da Terra do Brasil*, escrito por Pero de Magalhães, em 1573, é um exemplo em que os povos originários são representados como pessoas que não tinham “fé, nem lei, nem rei” (Gandavo, 2008, p. 65). Essa forma de representação se estendeu ao longo da Literatura Brasileira até o momento em que escritores indígenas passam a ocupar esse espaço, fazendo com que, cada vez mais, as suas histórias sejam ouvidas e novas narrativas ganhem visibilidade. Em face da história da colonização que perpetuou a opressão de vozes marginalizadas, a literatura indígena se inscreve como um ato político de resistência, buscando recuperar narrativas e promover a diversidade.

Em contexto de ensino, a formação continuada dos educadores e a promoção de um currículo que reflita as realidades e experiências dos povos marginalizados são postas como essenciais para efetivar a descolonização do conhecimento. A Literatura Indígena está nos currículos, conforme orienta a Lei nº 11.645/08, que tem sido destacada como um avanço significativo, embora a implementação ainda enfrente desafios, revelando a necessidade de formação adequada para os professores.

Em *Memórias da Plantação* (2019), Grada Kilomba aborda a descolonização do conhecimento e a importância de uma educação que reconheça e valorize as vozes marginalizadas, nos mais diversos âmbitos sociais. Para a autora, a descolonização não é

apenas um processo político, mas também epistemológico, principalmente porque “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p. 51, grifo da autora). Em função disso, é necessário questionar e reestruturar as bases do conhecimento que foram construídas sob uma perspectiva colonial. Ao descolonizar, inclusive a própria linguagem, prezamos por dismantelar as estruturas coloniais.

Nesse sentido, Kilomba critica a forma como o conhecimento ocidental tem sido historicamente privilegiado, contribuindo para perpetuar a opressão sobre povos marginalizados, como negros e indígenas. Na carta da referida autora à edição brasileira de sua já citada obra, enfatiza-se: “não há nada mais urgente que começarmos a criar uma linguagem. Um vocabulário no qual possamos todas/xs/os nos encontrar, na condição humana” (Kilomba, 2019, p. 21). A literatura indígena pode, então, ser um caminho que nos direcione para essa linguagem. E ela precisa estar vinculada aos espaços de educação formal para ampliar o seu impacto. Conforme destaca Munduruku (2016, p. 191):

A tarefa que nos propomos é reeducar as novas gerações de brasileiros para que consigam nos olhar com a dignidade que merecemos. Para isso, não podemos fazer um enfrentamento violento como nos tempos antigos, mas usar das mesmas armas que foram utilizadas para estabelecer seu preconceito: a escrita e a literatura.

No ano de 2003, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 10.639, tratando, especificamente, da obrigatoriedade de inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo. Embora tenha sido um governo orientado para políticas sociais, os povos indígenas foram deixados à margem dessa legislação, principalmente porque o Congresso Nacional da época não dispunha de nenhum

representante dos povos originários. Segundo o recorte histórico da Câmara Federal, com a saída do Cacique Mário Juruna, em 1987, o primeiro indígena na história do Brasil a conquistar, em 1982, mandato representativo na Câmara dos Deputados, pelo Rio de Janeiro, seguiu-se um vácuo de representação indígena até 2018, quando, finalmente, foi eleita Joênia Wapichana como a primeira deputada indígena do Brasil. Portanto, considerando o embate de forças e de prioridades dos que possuem voz nas Casas Legislativas, Câmara e Senado, não é incoerente, embora seja inaceitável, que ideais do Movimento Indígena não tenham sido contemplados na Lei nº 10.639/03. Após a promulgação dessa legislação (2003), conforme aponta Fanelli (2021, p. 69), “estudantes indígenas, vinculados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) começaram a recolher assinaturas para uma abaixo-assinado ao Ministro da Educação Fernando Haddad”. Segundo o antropólogo Benedito Prézia (2014), nunca houve resposta por parte do Ministério da Educação (MEC) ao documento enviado.

Apesar disso, o fortalecimento dos Movimentos Negros, oportunizado pela Lei 10.639, abriu espaço para a discussão de uma educação antirracista que pudesse contemplar povos quilombolas, povos originários e suas diversas manifestações culturais. Nessa perspectiva, cria-se, no ano de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a promessa de “articular programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica” (Brasil, 2004, p. 5). Na recém-criada SECAD, notou-se uma “confluência” (Santos, 2023, p. 15) de vozes que, movidas historicamente pelo direito à representação nos espaços institucionais, caminharam na defesa de pautas que não se anulam, ao contrário, fortalecem-se. É nesse sentido que, “pouco mais de dois meses após a promulgação da Lei 10.639, em 19 de março de 2003, a deputada Mariângela Duarte apresentou o projeto de lei que tratava da inclusão da História e da Cultura Afro- brasileira e Indígena” (Fanelli, 2021,

p. 90).

Seguiu-se, pois, a tramitação do referido projeto na Câmara até o dia 18 de agosto de 2005. Em 26 de outubro do mesmo ano, o projeto encaminhado ao Senado foi aprovado no plenário, em 13 de fevereiro de 2008, e sancionado pelo Presidente Lula em 10 de março do mesmo ano, com o seguinte texto, com repercussão sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especificamente em seu artigo 26-A, que assim dispõe:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2023, p. 23).

Em todo esse percurso de tramitação, chamam a atenção as propostas substitutivas que surgiram – e foram rejeitadas – principalmente no Senado, como a do senador Cristovam Buarque, que “colocou a questão temática como optativa em sua proposição” (Fanelli, 2021, p. 118). Mesmo se tratando de parlamentares considerados mais progressistas, isso revela o quanto a luta e a história indígena parecem ficar em segundo plano, sobretudo em virtude de um congresso protecionista que atuava – e ainda atua – na defesa de pautas que não dialogam com os interesses dos povos indígenas. Além disso, é problemático que o texto da lei, assim como o da própria Constituição Federal, ainda permaneça, até hoje, carregando a terminologia “índio”, a qual já deveria estar superada, dada a sua negação pelos indígenas, justamente por não ser um termo que os representa.

Segundo Munduruku (2017, p. 23), “a Lei 11.645/08 não pode ser vista como um favor, mas como o cumprimento de um direito, o de ter assegurado em lei o que a história se negou a fazer”. Nesse sentido, a luta pela aprovação desse dispositivo legal não deve ser considerada mera consequência natural, mas uma conquista estimulada e fortalecida pelos avanços proporcionados anteriormente pela Lei nº 10.639/03. Dessa maneira, o Movimento Negro e o Movimento Indígena passam a compor um só texto, performando os constantes atos de resistência que, apesar de se estabelecerem em muitas direções, desenham-se em prol de um objetivo comum: a garantia da presença e participação em espaços historicamente negados. Dentre esses espaços, estão os decisórios e institucionais, onde se define o futuro das pessoas, seja por meio da lei, seja por meio da educação, em percursos formativos que podem confirmar ou negar a existência do outro, a partir de narrativas que, por vezes, são colocadas como únicas e verdadeiras, quando apenas se escuta a versão do colonizador. Acerca desse compartilhamento de saberes e de interesses por indígenas e negros, Bispo (2023, p. 45) destaca que:

Não fizemos os quilombos sozinhos. Para que fizéssemos os quilombos, foi preciso trazer os nossos saberes da África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro. Nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas. No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, o asfalto vai derreter!

Antônio Bispo, filósofo e escritor quilombola que ancestralizou em 2023, sempre lembrava que “estaria vivo, mesmo enterrado”. Suas ideias reverberam justamente pelo diálogo que ele proporciona com outros povos também marginalizados na sociedade. Ao apontar a necessidade de confluência entre quilombos, aldeias e favelas, seu discurso chama atenção para o desejo de união em pautas que definem o futuro e a vida de quem possui sua trajetória intimamente ligada a esses espaços. Foi justamente esse pensamento

que garantiu a aprovação das primeiras leis que levaram para o currículo da Educação Básica a imagem e a história de negros e indígenas a partir de suas próprias percepções, em 2003 e em 2008, a partir da aprovação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, respectivamente.

Na perspectiva do ensino da Literatura, a Lei nº 11.645/08 garantiu a obrigatoriedade da inclusão das narrativas indígenas no currículo de abordagem em sala de aula. Tem-se, assim, um avanço histórico, pois a legislação colabora para que o Ministério da Educação realize a inclusão de obras literárias de autoria indígena no Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE. Nessa direção, o Governo Federal instituiu o PNBE Indígena 2015, abrindo um edital de seleção de obras literárias no período de janeiro a abril de 2014, com o seguinte recorte:

[...] processo de aquisição de obras de literatura de autores indígenas e não indígenas que apresentem produção literária relacionada aos povos indígenas brasileiros, fomentando a ruptura de estereótipos sobre as suas histórias, culturas e identidades, em uma abordagem positiva da pluralidade cultural indígena e da afirmação de direitos culturais diferenciados dos povos indígenas (Brasil, 2014, p. 1).

Convém destacar que o edital ainda deu abertura à aquisição de obras de autoria não-indígena, portanto, indigenistas; contudo, ele dá um passo importante, porque define a abordagem desejada, à luz da recente legislação. É preciso apenas fazer uma ressalva: nesse período, o Brasil contava com dezenas de obras indígenas publicadas, em diversas editoras, a exemplo da Editora Moderna, Editora SESC, Editora Mazza, Peninha Editora, Panda Books, Paulinas Editora, Editora Autêntica, Editora Positivo, Editora DCL, Editora FTD, entre outras. Essa situação permite defender a possibilidade, já naquele momento, de um avanço mais amplo, ou seja, poderia o PNBE ter restringido essa aquisição apenas a obras de autoria indígena, de modo a favorecer a presença desses escritores em sala de aula, como uma urgente medida de reparação histórica no campo da

difusão literária.

O Programa Nacional da Biblioteca Escolar atua para assegurar, assim, um mínimo acervo de obras literárias indígenas à disposição do professor, mas o trabalho em sala de aula depende da superação de alguns desafios, como a formação desse profissional e o enfrentamento de um currículo por vezes engessado que dificulta a inclusão de novas vozes e temáticas no dia a dia da escola. Acerca do papel docente nesse processo, Thiél (2012) ressalta:

Compreendemos que, como mediadores de leituras, os professores exercem um papel essencial na formação de leitores competentes. A leitura de obras literárias, em especial, promove percepção não só de temas variados, mas de como esses temas são abordados [...] se restringimos nossas leituras a certos grupos e visões, limitamos também nosso aprendizado e nossa possibilidade de ver e ler o mundo de uma maneira dinâmica. Portanto, é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências (Thiél, 2012, p.11-12).

Nesse sentido, estimulados pela legislação e subsidiados pela disponibilidade de obras na biblioteca escolar, cabe ao professor ampliar o repertório de leituras dos seus estudantes. Entretanto, considerando a carência existente na formação inicial, é preciso que haja investimento na formação continuada, por meio de cursos que assegurem ao docente um olhar ampliado sobre questões interculturais e temáticas atreladas ao texto literário indígena. Não basta, portanto, dispor de um programa de disponibilização de livros nas escolas, mas de investir em caminhos didático-pedagógicos que potencializem a sua utilização no dia a dia da aula de Língua Portuguesa, assegurando ao profissional as condições necessárias para enxergar além do que lhe foi apresentado na universidade, durante a Licenciatura. Sobre isso, Sampaio e Silva (2019, p. 7) observam:

Os pares precisam buscar a compreensão do material que vai além de seu conjunto estético que o caracteriza como literatura e se aprofundar na história dessa produção e autoria. É preciso conhecer as histórias,

lendas, mitos que se diversificam devido ao grande número de etnias, mas que se entrelaçam por um ponto comum: levar conhecimento do seu povo, sua cultura em busca da valorização e respeito.

O papel do professor-pesquisador é essencial no caminho indicado pelas autoras, embora a mediação formativa continue sendo a base para se chegar a essa compreensão por elas apontadas. Cagneti (2015, p. 15) reforça que o “maior problema continua residindo na formação dos professores, de modo geral [...] quantos deles discutiram ou refletiram sobre os indígenas e suas diferentes etnias?” Logo, se há consideráveis desafios no ensino da literatura, de modo geral, muitos outros se somam aos atuais quando se percebe que o docente sequer teve acesso a obras ou à oportunidade de analisar um texto indígena. Encorajar esse profissional a se permitir e a assumir o risco da tentativa da leitura, inicialmente descomprometida de obrigações ou imposições curriculares, é muito mais transformador do que simplesmente reproduzir o que sempre dissemos, fizemos ou aprendemos, conforme preceitua Daniel Munduruku, ao colocar que: “professores ainda não têm muita informação e quase sempre repetem o que aprenderam quando eram estudantes, pois são vítimas de um sistema que sempre excluiu os povos indígenas” (Munduruku, 2018, p. 55).

Apesar de constatadas essas barreiras, é preciso enxergar o papel que essa literatura pode desempenhar em sala de aula, onde ela pode inspirar alunos a reimaginar suas percepções, fomentar a empatia e cultivar um ambiente de aprendizado no qual as muitas identidades sejam valorizadas, conforme defende Petit, ao discutir o potencial da leitura literária, afirmando que “crianças, adolescentes e adultos podem redescobrir o papel dessas atividades na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura para a atividade psíquica” (Petit, 2010, p. 22).

Há, ainda, outro viés a ser considerado quando levamos um texto indígena para a sala de aula: a sua linguagem, que preza por ser acessível a todos os públicos, desde os

anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvidos pelos encantos das ilustrações que se unem à palavra escrita e se constituem em muitos significados, até o Ensino Médio ou Ensino Superior, com textos poéticos e em prosa, à luz da percepção originária de determinado povo, com os mais diversos e significativos elementos culturais, apoiados em cosmovisões.

2 NO CONTEXTO DE ENSINO: ENFRENTAR O COLONIALISMO E RESSIGNIFICAR O SABER

Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores, o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel a seus princípios. Isso desnortou os invasores nos idos de 1500 e continua desnortando os invasores de nosso tempo, que pretendem destruir as tradições resistentes. Essa resistência continua viva (Munduruku, 2020, p. 50).

Quando aprendemos, ainda na tenra idade, que o Brasil foi descoberto em 1500, ou encaramos com naturalidade os eventos escolares onde as pessoas se pintam e se fantasiam como forma de homenagem aos “índios”, em ações comemorativas, estamos reproduzindo discursos e ações que a colonização deixou como herança, manifestada nas instituições, nos livros didáticos, nas obras literárias, na relação com o outro, e até na forma de pensar. Quando aceitamos calados ou indiferentes os ataques e massacres cometidos, diariamente, contra povos originários, seguimos reproduzindo o legado da colonização. Quando reforçamos estereótipos, estamos provando que somos o que perfeitamente produziram ao longo de mais de cinco séculos: sujeitos colonizados que seguem afetados pelo discurso e pelas práticas do colonizador, conforme expressa este poema da escritora Trudruá Dorrico:

Colonizar

Verbo transitivo direto sobre os povos indígenas
Fazer com que seja explorado como colônia;
empobrecer territórios: Portugal escravizou Pindorama-Brasil
durante séculos.

Modo de destruição de colono: algumas civilizações seguem
devastando a Abya Yala.
[Figurado]: Apropriar-se de; propagar-se como praga; invadir: alguns
países demonizam o mundo inteiro.
Esse luto nunca
acabou para nós, ou
mesmo a luta.
(Dorrigo, 2023, p. 35).

Este poema revela as mazelas desencadeadas desde o momento em que portugueses chegaram às terras brasileiras, mal-intencionados, dispostos a não apenas extrair as riquezas, mas destruir a humanidade dos que já ocupavam esse território, em uma tentativa de apagamento da cultura e da identidade dos povos originários. Cientes do risco e das consequências de um processo de colonização, do qual seguimos na condição de vítimas, é preciso largar a pele que impregnaram em nossos corpos, desconstruindo o que nos foi ensinado, é necessário aprender um novo verbo: descolonizar, indo ao encontro do que afirma Kilomba: “grupos subalternos – colonizados – não têm sido nem vítimas passivas nem tampouco cúmplices voluntárias/os da dominação” (Kilomba, 2019, p. 49).

Portanto, distantes dessa passividade ou cumplicidade, devemos compreender o papel que desempenhamos na luta contra as estratégias coloniais. Esse movimento deve começar, por exemplo, pela linguagem, porque somos feitos de palavras, são elas que direcionam ou anunciam as nossas ações e intenções. Nessa perspectiva, ao problematizar o uso da linguagem para se referir aos povos indígenas, Kambeba (2020, p. 29) traduz bem o sentimento de seus parentes, ao colocar que:

As escolas da cidade precisam ensinar o jeito certo de se referir aos povos originários, não mais os chamando de índios, mas tratando-os pelo nome de suas nações específicas – Kambeba, Kokama, Baniwa, Suruí, Assurini, Tikuna, Mura, Tupinambá, Kayapó, Pataxó, Pankararú, Truká, Tuxá, Tuiuka, Tiriyo, Wai Wai etc. Buscar conhecer cada povo na sua especificidade é importante para a educação escolar de crianças não indígenas. Assim, é preciso fazer o caminho de volta, do conhecimento

das identidades e ancestralidades indígenas para a narração de sua memória. No século 21, nosso arco e flecha são a educação e a literatura.

Sendo assim, é preciso tomar consciência da desconstrução de uma linguagem que sempre foi posta como certa, recomendada, ou adequada ao rigor acadêmico, definido a partir de uma lógica também colonial. Ao se referir ao jeito certo de evocar os povos originários, Kambeba aponta na direção de um novo vocabulário, a ser incorporado nos textos, na sala de aula, na vida cotidiana, pois é pela prática e pelo exemplo que também educamos. Sob essa ótica, o termo “índio” deve ter seu uso restrito aos próprios indígenas, quando a menção a essa palavra se constituir um ato político. A nós, não indígenas, cabe a apropriação sobre uma nova forma de ver, tratar e considerar o outro, orientados por eles mesmos.

Kambeba enfatiza, em sua obra *Saberes da Floresta* (2020), que “na condição de povos nativos, já ensinamos muito ao colonizador e continuamos a fazê-lo cada vez que alguém de fora chega à aldeia” (Kambeba, 2020, p. 27). Acerca dessa abertura ao diálogo e ao ensinamento, desconstruir o mito da força dos europeus quando chegaram ao Brasil, devolvendo aos povos originários o protagonismo e a grandeza quando se deparam com os colonizadores (Krenak, 2022) representa um ato de descolonização das memórias que foram transmitidas nas aulas de História, reescrevendo, por meio do discurso, uma nova versão sobre como se desenvolveu o contato entre os portugueses e os indígenas em 1500; desta vez, pelo olhar dos que foram considerados vencidos.

Em vista disso, é preciso garantir que, nas escolas, se supere o mito do descobrimento, afinal, conforme enfatizam Milanez e Santos, na obra *Guerras da Conquista* (2021), “O Brasil não foi descoberto; o Brasil foi inventado e, então, invadido”. O referido autor pontua ainda que:

Essa invasão continua, assim como perdura até hoje a invenção fantasiosa de um passado que não existiu, um passado mítico, idealizado, que serve apenas para justificar ou encobrir formas de dominação do presente, como o racismo, o sexismo e a economia extrativista controlada por uma pequena elite, estruturada ainda como no antigo sistema colonial (Milanez; Santos, 2021, p. 15).

A Literatura Indígena se insere nessa discussão, porque representa, em sentido amplo, um ato estético-político, a partir da ocupação de um espaço negado pelo colonizador: o da produção do saber. A luta, nesse sentido, é pela recuperação de um passado que tentaram apagar, encobrir. Nessa lógica, “chamar esta terra de achada ou descoberta serviu apenas para dizer que os povos nativos não tinham história nem passado, tendo tudo começado com a chegada da nau de Cabral [...]” (Milanez; Santos, 2021, p. 24). Diante disso, é preciso, conforme orienta Eliane Potiguara (2023, p. 121), resistir, da forma e com os meios de que dispomos:

A literatura indígena é um movimento revolucionário de reação e resistência. Meu movimento político hoje é a escrita, é incentivar os jovens a levarem essa história para frente, contando a verdade de quem somos, para onde queremos caminhar e o que queremos.

Garantir que essas histórias sejam recuperadas e difundidas, na esperança de um futuro em que não prosperem novos atos de genocídios ou etnocídios, é uma das tarefas da educação. A escola se coloca, então, na condição de ser o lugar mais propício para isso, pois, se ainda enfrentamos atos de preconceito e discriminação contra os povos originários, muito se deve ao fracasso das instituições que, adormecidas, mesmo direcionadas por lei, não realizam ações, nem abrem caminhos para a sua efetivação, incluídas aqui não apenas as escolas de educação básica, mas também parte das universidades, que seguem reforçando o papel de um Estado opressor, perpetuando práticas e discursos discriminatórios, como o que apresentamos a seguir:

São recorrentes os relatos de indígenas universitários descrevendo o

preconceito e o racismo sofrido por eles dentro da própria sala de aula e nos corredores das universidades, quando são repreendidos por professores por não falarem bem o português, por não apresentarem total domínio sobre a escrita; ou ainda pelos colegas, que os segregam nas salas e nos grupos de convívio ao se identificarem como indígenas e expressarem as suas culturas, línguas e religiosidades (Bicalho, 2022, p. 24).

Como se sabe, muitos indígenas não se apropriam do Português como a primeira língua. São alfabetizados em sua língua materna, a do seu povo. É papel do Estado garantir o acesso desse público aos direitos e aos espaços de exercício da cidadania, à luz da Constituição Federal, compreendendo as peculiaridades linguísticas. Não pode, assim, a universidade se fechar e penalizá-los pela sua cultura. Entretanto, a realidade revela que ainda estamos distantes do cenário ideal.

Movidos por práticas que, mais uma vez, confirmam a ferida aberta da colonização, são reiteradas as violências cometidas contra jovens indígenas nos espaços acadêmicos, lugares que podem e devem ser ocupados por esses sujeitos para que eles, a partir disso, permaneçam vigilantes quanto à conquista e à preservação dos direitos dos seus parentes, especialmente os que permanecem nas aldeias, defendendo, com o próprio corpo, os territórios originários.

A fim de compreender o lugar onde se insere o Português entre os povos indígenas que o têm como a segunda língua, recorreremos à poesia da escritora Trudruá Dorrico (2023, p. 33):

Os mais velhos dizem que o português
é uma língua emprestada
que nos serve muito pouco.
Criada em um lugar diferente do nosso,
só devemos saber proferi-la para não
ser enganados por eles
eles são os que falam essa língua
portuguesa, essa gíria que
falsifica nossas verdades.
Chamando de colonização
o que deveria ser nomeado
como genocídio.
Chamando-nos de índios ao invés de

nossos nomes de povos originários.
 Chamando de integração o
 que deveria ser chamado
 de depopulação
 O Brasil é minha colônia.
 Você sabe o que é ser colonizado?

Pela leitura do texto, logo se percebe uma crítica à língua do colonizador, entendida como um mal necessário. Os mais velhos citados no poema são os guardiões dos saberes ancestrais, alguns dos quais rejeitam o Português, como o Cacique Raoni, que vem usando a Língua Caiapó, pois entende que esta expressa melhor os seus pensamentos. Nesse viés, é essencial que se estabeleça uma compreensão efetiva da Língua Portuguesa como um instrumento colonial.

Em 1500, segundo Rodrigues (1993, p. 90), estima-se que eram faladas 1.175 línguas indígenas no território brasileiro. Dessas, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, restaram apenas 274 línguas, ligadas a 305 etnias, conforme dados do IBGE. A redução no número de línguas indígenas faladas no país tem explicação, que chega a ser macabra. Na obra *Os índios e a civilização*, Darcy Ribeiro (2017) revela que, apenas na primeira metade do século XX, 87 etnias foram exterminadas no Brasil. Segundo ele, isso ocorreu no “trânsito da condição de isolamento à de integração” (Ribeiro, 2017, p. 378), processo liderado pelo próprio Estado, que assumia uma postura de defesa da assimilação desses povos. Dentre os que sobreviveram a essa fase, “quase todos sofreram grandes reduções demográficas e profundas transformações em seus modos de vida” (Ribeiro, 2017, p. 378).

Esses dados apontam não apenas para o que, teoricamente, nomeamos como consequência do colonialismo, pois vão muito além disso, o que, sendo definido de uma forma mais clara, trata-se de um genocídio, motivado sobretudo pela forma exploratória como os colonizadores enxergam os territórios:

Para o colonizador, as terras dos indígenas são terras de ninguém e passam automaticamente a pertencer a quem investiu dinheiro e esforço para explorá-las. Quem chegar primeiro será seu dono, a não ser que seja expulso por outro colonizador mais forte. Os colonizadores podem disputar a posse entre si, mas jamais entra na cabeça de um colonizador que estas terras já têm dono, que os nativos que nelas habitam são seus primeiros e legítimos proprietários e que ele, o colonizador, é um intruso, um invasor. Na mentalidade colonial, o nativo é apenas um obstáculo incômodo a ser vencido e eliminado, a não ser que possa ser usado como artigo comercial (escravo) ou como mão-de-obra barata ou gratuita (Moonen, 1983, p. 21)

Não à toa, Ailton Krenak é enfático ao dizer, em muitas de suas entrevistas, que o Brasil “foi construído sobre um cemitério”, de corpos indígenas e negros, escravizados e/ou sob tutela do Estado. Portanto, como diz o escritor Munduruku (2022, s/p): “O Brasil, para seguir adiante, precisa se reconciliar com a sua história, com a sua memória, com seus ancestrais.” Nesse sentido, entendemos ser pela educação que se deve realizar esse ato de reconciliação, mobilizando esforços para que as narrativas e os saberes difundidos em sala de aula possam dar conta de um Brasil ocultado, intencional e deliberadamente apagado dos registros escritos.

Nas últimas décadas, tem-se visto na Literatura mais uma oportunidade de ascender e chegar ao público leitor, às crianças, aos jovens em processo de apropriação não apenas da linguagem, mas de um mundo a ser descoberto, a partir da escuta dos povos e comunidades negras, quilombolas e indígenas, juntas em um projeto de enfrentamento às sofisticadas formas de dominação epistêmica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta discussão, partimos da compreensão de que a Literatura Indígena Contemporânea deve ser entendida não apenas como um meio de expressão artística, mas também como uma forma de resistência e reafirmação da existência dos povos originários, configurando-se como um material indispensável às práticas de letramento e a formação do

leitor de literatura na escola.

Em função disso, um ponto relevante passa pela perspectiva da educação decolonial, que busca romper com as narrativas colonizadoras de forma a promover uma educação que valorize a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas, rompendo com heranças epistemológicas alimentadas pela colonialidade.

A expectativa, pois, passa que pela efetiva implantação da Lei 11.635/08 de modo a contribuir para novas iniciativas e estudos que continuem a promover a visibilidade e a valorização das culturas indígenas brasileiras, tão negadas e colocadas à margem ao longo dos mais de cinco séculos de herança colonial.

A Literatura Indígena, nesse contexto, é vista como um caminho fértil para a formação de leitores críticos e sensíveis às questões étnico-raciais, cada vez mais essenciais em um mundo onde a intolerância e a própria censura à literatura têm se revelado uma constante ameaça, em um movimento digno das mais consagradas e clássicas distopias.

Assim, caminharemos na direção de uma educação que atue de forma a descolonizar o conhecimento, partindo da ideia de que fomos/somos submetidos a um forte discurso colonial, inclusive a partir do saber científico difundido nas instituições formais e nos materiais didáticos por elas adotados. Com efeito, ao apontar para a centralidade da perspectiva decolonial na defesa de saberes ancestrais, a Literatura Indígena destaca seu potencial no processo de formação do leitor literário crítico.

REFERÊNCIAS

BICALHO. Poliene. **Desconstruindo o racismo contra povos indígenas no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terrá dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, Piseagrama, 2023.

BRASIL. Senado Federal. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL, **Decreto nº 11.355, de 1º janeiro de 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Povos Indígenas e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11355.htm. Acesso em 08 abr. 2025.

BRASIL, **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. [PNBE Indígena 2015]. FNDE. SECADI. Edital de Convocação 01/2014 – CGPLI. **Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Indígena 2015**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/Editais/edital_pnb_e_indgena_2015.pdf. Acesso em 04 jun. 2025.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DORRICO, Truduá. **Tempo de retomada**. Cotia, São Paulo: Editora Urutau, 2023.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei nº 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras**. Curitiba: Ed. Appris, 2021.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil; 1576, História da província de Santa Cruz**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MILANEZ, Felipe; SANTOS, Fabricio Lyrio **Guerras da conquista: da invasão dos portugueses até os dias de hoje**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2021.

MOONEN, Francisco. **Pindorama conquistada: repensando a questão indígena no Brasil**. João Pessoa: Editora Alternativa, 1983.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. *In: Literatura Indígena Brasileira Contemporânea*. DORRICO, Julie; DANNER Leno Francisco; CORREIRA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Minha utopia selvagem**: um manifesto. Lorena: UK'A Editorial, 2022.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: Uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2010.

POTIGUARA, Eliane. **O vento espalha minha voz originária**. Rio de Janeiro: Grumín Edições, 2023.

PRÉZIA, Benedito. Programa *Brasilianas*, apresentado pela TV Brasil, em 5 de maio de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_QE6ppxk0vQ. Acesso em: 14 abr. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A**, São Paulo v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

SAMPAIO, Leila Silvia; SILVA, Rosana Rodrigues da. Literatura Indígena na escola: a teoria a favor da prática no ensino. **Revista Água Viva**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 1-13, maio/ago. 2019. DOI: 10.26512/aguaviva.v4i2.23842. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/23842>. Acesso em: 13 jun. 2025.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora**: A literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RECEBIDO EM: 30 de julho de 2025
APROVADO EM: 19 de agosto de 2025
Publicado em setembro de 2025