

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**CAMYLA APARECIDA MELLO FERREIRA**

**LITERATURAS INDÍGENAS E DOCUMENTOS OFICIAIS: LUTAS, CONQUISTAS  
E DESAFIOS**

**PONTA GROSSA**

**2021**

**CAMYLA APARECIDA MELLO FERREIRA**

**LITERATURAS INDÍGENAS E DOCUMENTOS OFICIAIS: LUTAS, CONQUISTAS  
E DESAFIOS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre para o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cloris Porto Torquato.

**PONTA GROSSA  
2021**

F383 Ferreira, Camyla Aparecida Mello  
Literaturas indígenas e documentos oficiais: lutas, conquistas e desafios /  
Camyla Aparecida Mello Ferreira. Ponta Grossa, 2021.  
85 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:  
Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta  
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Cloris Porto Torquato.

1. Literaturas indígenas. 2. Identidades. 3. Documentos oficiais - ensino. I.  
Torquato, Cloris Porto. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem,  
Identidade e Subjetividade. III.T.

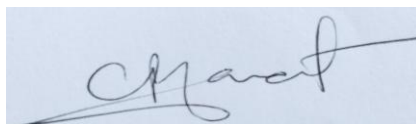
CDD: 807

CAMYLA APARECIDA MELLO FERREIRA

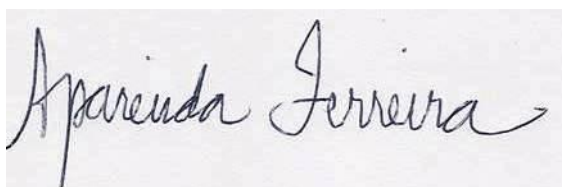
**LITERATURAS INDÍGENAS E DOCUMENTOS OFICIAIS: LUTAS, CONQUISTAS  
E  
DESAFIOS**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de  
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 30 de junho de 2021.



Cloris Porto Torquato  
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Aparecida de Jesus Ferreira  
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Moacir Lopes de Camargos  
Universidade Federal do Pampa



Máisa Cardoso  
Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por ser meu refúgio nos momentos difíceis.

Aos meus pais por me apoiarem ao longo dessa jornada.

Ao meu esposo pelo companheirismo durante essa trajetória.

A minha irmã por sempre me apoiar e auxiliar quando precisei.

À querida professora Cloris, orientadora do presente trabalho, por todas as orientações, trocas de experiências, pela serenidade que sempre me acalma.

À professora pela disponibilidade e pelas ricas contribuições para este trabalho.

À professora pela disponibilidade e pelas ricas contribuições para este trabalho.

A todos os autores e autoras indígenas que, através de seu trabalho, levam aos leitores as suas culturas. Em especial agradeço a Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguar que foram imprescindíveis para a minha formação através de seus textos.

À CAPES pelo apoio financeiro.

*[...] se o Brasil decidiu negar a nossa presença nós decidimos demarcar a tela, seja ela com os nossos grafismos, com nossos contos, com nossos textos, para mostrar a nossa persistência no cenário desse grande território que é o Brasil e que é cheio de constelações e povos [...] (KRENAK, 2020)*

## RESUMO

As literaturas indígenas são muito ricas, e acredito que todos temos o direito de conhecê-las. Esse direito nos foi assegurado pela promulgação da Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de histórias e culturas indígenas no ensino fundamental e no ensino médio. Embora seja um direito e um dever, nem sempre esse ensino se efetiva no cotidiano escolar. Devido à necessidade que senti de conhecer melhor as literaturas indígenas e às dificuldades que enfrentei para propor um trabalho com elas na sala de aula, decidi tornar as orientações oficiais que tratam do ensino das literaturas indígenas meu foco de estudo. Para analisar os discursos que estão presentes nos textos oficiais e contextos de ensino, uso como base os estudos do Círculo de Bakhtin para compreender como se construíram as orientações para o ensino das culturas e histórias indígenas, tendo como objetivo refletir sobre como as literaturas indígenas aparecem nos documentos oficiais e analisar como são abordadas nos documentos que norteiam a educação. A partir dos autores indígenas, vejo as literaturas indígenas como uma forma de resistência dos povos indígenas, como uma forma de valorização das culturas indígenas e também como uma forma de negociação das identidades. Para essa compreensão, me apoio nas definições trazidas por autores indígenas como Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Daniel Munduruku e Edson Kayapó. Nessas orientações oficiais, há “ecos e ressonâncias” de outros enunciados (BAKHTIN, 2011), porque eles têm uma natureza dialógica e responsiva; ou seja, essas orientações dialogam com outros enunciados e respondem a outros discursos que lhe são anteriores. Faço uma retomada histórica, pois os discursos que encontramos nos documentos não são dissociados de seu contexto de produção. Retomo Hall (2014) para abordar a questão da construção de identidade, pois, segundo o autor, as identidades são construídas nas relações sociais. Com essa percepção, busco responder duas questões que norteiam meu trabalho: como as literaturas indígenas são abordadas nas leis e documentos que norteiam a educação? E como são abordadas nos documentos de estudo das Equipes Multidisciplinares? A partir de todas as leituras, reflexões e análise realizadas no decorrer da pesquisa pude concluir que as literaturas indígenas, primeiramente, não são abordadas no plural e sim no singular, proporcionando a impressão de que toda a literatura indígena é igual. Essa visão de que nós temos uma literatura indígena é refutada a partir dos posicionamentos dos próprios autores indígenas, cada autor indígena expressa através de sua literatura toda sua ancestralidade, a cultura de seu povo. Essa perspectiva nos leva a pensar que temos literaturaS indígenaS no plural. Outro ponto importante a ser destacado é que os documentos utilizam o termo “literatura indígena” em poucos pontos de seus textos, normalmente há a utilização da palavra cultura e nela se pode interpretar que as literaturas indígenas estão inseridas. Já nos documentos relativos à Equipe Multidisciplinar, temos a utilização do termo “literatura indígena” e podemos perceber que são materiais que subsidiam essas equipes no aprendizado em relação às histórias e culturas indígenas. A partir do referencial do Círculo de Bakhtin, é possível afirmar que em todos os documentos analisados podemos encontrar ecos de outros textos, estabelecendo um diálogo entre eles. Esses textos oficiais surgem sempre em respostas a textos, reivindicações realizadas anteriormente, e dialogam com outros textos que lhe são anteriores.

**Palavras-chave:** Literaturas indígenas; Identidades; Documentos oficiais norteadores do ensino.

## RESUMEN

Las literaturas indígenas son muy ricas y creo que todos tenemos derecho a conocerlas, la sanción de la Ley 11.645 / 08 hizo obligatoria la enseñanza de la historia y cultura indígena en la escuela primaria y secundaria, lo que me doy cuenta es que esta obligación no es eficaz en la rutina escolar. Debido a la necesidad que sentía de conocer mejor las literaturas indígenas y las dificultades que enfrentaba para proponer un trabajo con ellas en las clases, decidí hacer de las literaturas indígenas mi objeto de estudio, al darme cuenta de que la falta de valoración de la misma se debe a la ignorancia. Para analizar los discursos que están presentes en los textos y contextos, utilizo los estudios del Círculo de Bakhtin como base para comprender cómo se construyó la trayectoria de la Ley 11.645 / 08, con el objetivo de reflexionar sobre cómo aparecen las literaturas indígenas en las publicaciones oficiales, verificando cómo son abordadas en los documentos que orientan la educación. Veo las literaturas indígenas como una forma de resistencia de los pueblos indígenas, como una forma de valorar las culturas y también como una forma de construir las identidades. Para la comprensión de qué es literatura indígena, me baso en las definiciones aportadas por los autores indígenas Ailton Krenak, Eliane Potiguara y Daniel Munduruku. Comprender qué son los “ecos e resonancias” que, según Bakhtin (2011), existen en todos los discursos, porque tienen un carácter receptivo. Partiendo de este supuesto, traté de entender cómo fue la trayectoria hasta la publicación de la Ley 11.645 / 08. Hago un retorno histórico, ya que los discursos que encontramos en los documentos no están disociados de su contexto de producción. Retomo Hall (2014) para abordar el tema de la construcción de la identidad, porque según el autor, la identidad se construye en las relaciones sociales. Con esta percepción, busco dar respuesta a dos preguntas que orientan mi trabajo, ¿cómo se aborda la literatura indígena en las leyes y documentos que orientan la educación y en los documentos de estudio de los Equipos Multidisciplinarios? Con base en las lecturas, reflexiones y análisis realizados durante la investigación, podría concluir que las literaturas indígenas, en primer lugar, no se abordan en plural sino en singular, dando la impresión de que toda la literatura indígena es igual. Esta visión de que tenemos una literatura indígena es refutada desde las posiciones de los propios autores indígenas, cada autor indígena expresa por medio de su literatura toda su ascendencia, la cultura de su pueblo. Esta perspectiva nos lleva a pensar que tenemos literaturas indígenas en plural. Otro punto importante a destacar es que los documentos utilizan el término “literatura indígena” en pocos puntos de sus textos, frecuentemente se hace uso de la palabra cultura y en ella se puede interpretar que se incluyen las literaturas indígenas. En los documentos relacionados con el Equipo Multidisciplinario, tenemos la utilización del término “literatura indígena” y podemos ver que estos son materiales que apoyan a estos equipos en el aprendizaje de las historias y culturas indígenas. A partir de la propuesta del Círculo de Bakhtin, es posible afirmar que en todos los documentos analizados podemos encontrar ecos de otros textos, estableciendo un diálogo entre ellos. Estos textos siempre aparecen en respuestas a textos, afirmaciones hechas anteriormente.

**Palabras clave:** Literaturas indígenas; Identidades; Documentos oficiales de orientación del ensino;



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Campos de atuação .....	51
QUADRO 2 –	Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	53
QUADRO 3 –	Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades 1º e 2º Ano .....	54
QUADRO 4 –	Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades 3º, 4º e 5º Ano .....	55
QUADRO 5 –	Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades Ensino Fundamental – Anos Finais .....	56
QUADRO 6 –	Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades Ensino Fundamental – Anos Finais .....	57
QUADRO 7 –	Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades Ensino Fundamental – Anos Finais .....	58
QUADRO 8 –	Resultado das buscas por termo na BNCC .....	64
QUADRO 9 –	Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	67
QUADRO 10 –	Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem do 3º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	68
QUADRO 11 –	Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	68
QUADRO 12 –	Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	69
QUADRO 13 –	Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	70
QUADRO 14 –	Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	71
QUADRO 15 –	Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	72
QUADRO 16 –	Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	73
QUADRO 17 –	Resultado das buscas por termo na BNCC .....	74

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O CÍRCULO DE BAKHTIN E A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO, OS ESTUDOS CULTURAIS E A DEFINIÇÃO DE LITERATURAS INDÍGENAS .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 2 – LITERATURAS INDÍGENAS E DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E ESTADUAIS: PERCURSO HISTÓRICO .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 3 – AS LITERATURAS INDÍGENAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA .....</b>	<b>30</b>
<b>APROXIMAÇÕES ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no mestrado em Estudos da Linguagem. A temática das literaturas indígenas tornou-se foco de estudo depois que comecei a lecionar em 2014. Me formei em Letras português/inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa no final desse mesmo ano. Durante os quatro anos de graduação, dediquei minhas pesquisas à linguística aplicada, mais especificamente à produção de textos na sala de aula, participei de projetos de extensão e de iniciação científica sempre na mesma linha de pesquisa.

A partir do momento em que comecei a lecionar, algumas situações me fizeram refletir sobre a minha prática docente e o que ainda é preciso discutir com relação ao ensino das literaturas indígenas na escola. Quando participei da Equipe Multidisciplinar<sup>1</sup> (EM) (2016 e 2017) da escola em que trabalhei, passei a ter um contato maior com as literaturas indígenas. A partir das leituras e discussões realizadas como parte do trabalho desta EM, decidi realizar um projeto com as turmas que eu tinha na época. No momento em que mencionei o que queria fazer, muitos dos meus colegas disseram que não era necessário fazer um projeto extenso, que em uma aula era possível fazer um trabalho para expor. Essa fala me deixou surpresa, mas mesmo assim fui em busca, na biblioteca, de livros de literatura indígena para utilizar, porém para minha surpresa não os encontrei. Comecei então a buscar na internet autores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olivio Jekupé, entre outros, e textos para levar para os meus alunos.

Na busca que realizei, encontrei as biografias de alguns autores indígenas; na época, conheci o Blog de Jaguarê, no qual havia uma lista com alguns autores indígenas como Ailton Krenak, Carlos Tiago Haki'y, Daniel Munduruku, Eliane Potiguar, Ely Makuxi, Cristino Wapixana, Rony Wasiry Guará, Uziel Guaynê, Elias Yaguakâng, Lia Minapoty, Jaguarê Yamã, Olívio Jekupé, Graça Graúna e Creomar Tahuare. A partir dos nomes dos autores, os alunos pesquisaram as biografias deles, e consegui levar a eles o livro *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku. Com todo o processo para realização das atividades, percebi que as literaturas indígenas, mesmo com a lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, não eram valorizadas na escola. Essa descoberta abriu meus olhos, para um problema que não havia percebido enquanto estava na graduação:

como as literaturas que ficaram à margem do cânone ainda não ocupam o merecido espaço no cotidiano escolar.

Em função desta experiência, dediquei minha pesquisa de mestrado à análise dos documentos que norteiam a educação básica no Brasil, focalizando como esses documentos orientadores do ensino tratam das culturas indígenas, especialmente das literaturas, em relação à educação escolar não-indígena. Analiso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 11.645/08, a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Nacionais Curriculares e também os documentos do estado do Paraná, ou seja, as Diretrizes Curriculares Estaduais e o Referencial Curricular, que abordam a implementação da Lei 11.645/08, documentos da implementação das Equipes Multidisciplinares do Paraná, bem como os materiais utilizados por elas. Essa análise é orientada pela visão dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin.

Esse tema tornou-se foco de estudo devido a minha preocupação em desenvolver um trabalho significativo na sala de aula. Não é objetivo dessa pesquisa realizar uma discussão sobre a branquitude, mas é necessário deixar claro meu posicionamento dentro dessa sociedade racializada; reconheço meu privilégio, por ser uma mulher branca, nessa sociedade racista em que vivemos.

A questão da discussão envolvendo a branquitude não é o foco do meu trabalho, porém é necessário pontuar que a construção da racialização do outro se deu através do parâmetro em que o branco não é racializado, pois ele seria a norma, o padrão sendo assim ele racializa o outro, seja o negro ou o indígena. Essa construção é usada para justificar a dominação do outro.

Com o desenvolvimento desse trabalho sobre as literaturas indígenas, não busco usurpar o lugar de fala dos povos indígenas, mas utilizar esse lugar privilegiado em que me encaixo para me unir à luta pela busca do reconhecimento das literaturas indígenas, entendendo-as também como literaturas constituintes da nossa cultura brasileira, pois acredito, assim como Janzen (2005), que as culturas são híbridas, se constituem em conjunto e não isoladamente com barreiras invisíveis que as separam. Além disto, compreendo as literaturas indígenas como uma forma de resistência dos povos indígenas. Considerando que, como afirma Julie Dorrico (2019), “o Brasil é terra indígena”, essas literaturas precisam estar no ambiente escolar para que nos auxiliem a conhecer e valorizar os povos e as culturas indígenas, a negociar nossas identidades como descendentes desses povos e dialogar com os povos indígenas na

atualidade. Retomo Carreira (2018) quando aborda o papel do branco na construção de uma sociedade antirracista. Segundo a autora

[...] vale dizer que a transformação almejada exige, sobretudo, uma disposição para que as pessoas brancas se coloquem ativamente como aprendizes nessa reconstrução das relações raciais, enfrentando o desconforto, o medo, o desconhecimento; reeducando olhares e escutas; refletindo e avaliando suas ações em diálogo com pessoas negras e indígenas; desconstruindo a produção de privilégios, das discriminações e das violências no cotidiano e nas instituições e se abrindo para descobrir tudo aquilo que perdemos aos longo de séculos e atualmente – como seres humanos – ao negar o reconhecimento da dignidade, dos conhecimentos, da história, das culturas e dos valores civilizatórios dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. (CARREIRA, 2018, p. 135)

A partir desse posicionamento como professora e minha participação na Equipe Multidisciplinar foi importante para a formação das perguntas que norteiam a presente pesquisa: Como as literaturas indígenas são abordadas nas leis e documentos que norteiam a educação e nos materiais de estudo das Equipes Multidisciplinares? Para responder a esta pergunta, desenvolvo uma análise dialógica do discurso, tendo como base o referencial teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015; 2011; BRANDES, 2017).

Visando buscar repostas a essa pergunta, na presente pesquisa, tenho como **objetivo principal refletir sobre como as literaturas indígenas são definidas e abordadas nos documentos oficiais relativos à educação básica e nos materiais orientadores do trabalho das Equipes Multidisciplinares no Paraná**. Sendo assim, tenho como objetivos específicos:

- Verificar como a literatura indígena é abordada na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular do Estado do Paraná da educação infantil e do ensino fundamental<sup>1</sup>;
- Estabelecer relações dialógicas entre esses documentos e a lei 11.645/08;
- Refletir sobre a criação das Equipes Multidisciplinares (EM) na rede estadual de ensino no estado do Paraná;
- Analisar como as literaturas indígenas são abordadas nos documentos produzidos pelas EM no ano de 2019.

No primeiro capítulo desta dissertação, apresento a base teórica sobre a qual construo a minha análise, utilizando como ponto de partida os estudos do Círculo de

---

<sup>1</sup> O referencial do ensino médio está em desenvolvimento, devido a isso não será possível analisá-lo.

Bakhtin, sobre as questões que envolvem língua, enunciado e o discurso; recorro a Hall (2014) e Woodward (2014), no que se refere a ideia de cultura, retomando também Janzen (2005) e Brandes (2017), por fim defino o que entendo como literaturas indígenas a partir das vozes de autores indígenas.

No segundo capítulo, abordo como as literaturas indígenas nos documentos oficiais, desde a Constituição Federal até a homologação da Base Nacional Comum Curricular, com a edição e publicação de novas normativas, leis e instruções. O olhar para esse percurso é importante para a compreensão de todos os “ecos” encontrados nos documentos oficiais, na perspectiva bakhtiniana, os textos apresentam traços, ou seja, “ecos” de textos que foram produzidos anteriormente. Analisar os documentos implica, então, em olhar para essas “ressonâncias” e percebê-las como constituintes dos textos instaurando um diálogo entre eles.

No terceiro capítulo, apresento as análises dos documentos oficiais selecionados, que foram publicados e que afetaram diretamente a educação Base Nacional Comum Curricular, os materiais do curso da Equipe Multidisciplinar de 2019, o Referencial Curricular do Paraná. No último capítulo faço minhas considerações finais sobre a pesquisa e os resultados encontrados.

## **CAPÍTULO 1 – O CÍRCULO DE BAKHTIN E A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO, OS ESTUDOS CULTURAIS E A DEFINIÇÃO DE LITERATURAS INDÍGENAS**

Para o desenvolvimento da presente análise, retomo o Círculo de Bakhtin, para uma compreensão da análise dialógica do discurso, que utilizado para a análise do corpus da pesquisa. É importante situar a perspectiva teórica sobre a qual a presente pesquisa está embasada. O Círculo foi formado por Bakhtin e outros estudiosos que, durante a década de 1920, elaboraram bases teóricas e encaminhamentos metodológicos para as reflexões e análises nas áreas da linguagem, da literatura e das ciências humanas mais amplamente.

O primeiro conceito do Círculo que abordo neste trabalho é o de língua, que é vista como carregada ideologicamente e constituída no contexto no qual é posta em (inter)ação. Concordo com Volochinov (2009, p. 99) quando afirma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pois as palavras utilizadas em um enunciado são carregadas de sentidos que são produzidos pelos interlocutores no contexto em que são usadas. Assim, segundo o autor, “A língua em seu uso prático, é inseparável de seus conteúdos ideológico ou relativo à vida.” (VOLOCHINOV, 2009, p. 99). Partindo desse pressuposto, considero que todo enunciado carrega ideologias, de modo que, para uma análise do enunciado, não é possível dissociá-lo das posições ideológicas que veicula, daquelas com as quais dialoga e de seu contexto. De acordo com Bakhtin,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p.261)

Portanto, tendo como ponto de partida os estudos do Círculo de Bakhtin, entendo que os enunciados são construídos na comunicação e, segundo Volochinov (2009, p. 113), “a enunciação é de natureza social”; devido a isso, compreendo que cada enunciado é construído em uma atitude responsiva a enunciados anteriores. Para o autor, “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (VOLOCHINOV, 2009, p.101),

mesmo essa resposta não acontecendo imediatamente, no momento da comunicação.

Os enunciados são o meio pelo qual a comunicação ocorre nas mais diversas esferas da atividade humana; assim, retomo Bakhtin (2011, p. 272) ao afirmar que “cada enunciado é um elo na corrente complexadamente organizada de outros enunciados”, pois, como afirmado anteriormente, os enunciados são produzidos em atitudes responsivas a outros enunciados, de modo que

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentendendo-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2011, p.297, grifo do autor)

Sendo assim, a língua é dialógica e se materializa na forma de enunciados, “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2011, p.262). Os enunciados são materializados através dos gêneros discursivos de cada esfera da atividade humana, eles possuem características distintas de acordo com suas especificidades e ao nos comunicarmos produzimos nossos discursos, em certa medida, nos adequando a elas; no entanto, em diferentes situações, alteramos essas características, dependendo do nosso projeto de dizer em relação a um interlocutor específico, daí a relativa estabilidade dos gêneros. Destacamos aqui sua não fixidez, especialmente porque as literaturas indígenas frequentemente não se limitam aos aspectos mais estáveis dos gêneros literários. Frequentemente, as literaturas indígenas produzem deslocamentos nesses gêneros.

Nos processos de comunicação, é necessário que haja uma compreensão responsiva dos enunciados, segundo Bakhtin

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p.271)

Nesse sentido a compreensão dos enunciados pelo ouvinte é um campo fértil para produzir enunciados responsivos, como já mencionado anteriormente que podem



responder, confirmar, contrariar o enunciado, transformando o ouvinte em falante. Com isso, entendo que um discurso não está pronto e acabado, pois ele poderá ser revisitado a qualquer momento e será utilizado em um contexto diferente, sendo ressignificado, para Bakhtin

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um outro contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do *grande tempo*. (BAKHTIN, 2017, p. 79, grifos do autor)

A partir desse ponto de vista é possível afirmar que todos os enunciados produzidos nos mais diversos campos da comunicação humana são dialógicos, pois neles podemos perceber ecos de outros discursos produzidos anteriormente.

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2011, p.298)

Portanto, de acordo com os estudos de Bakhtin, não é possível analisar os discursos sem que se analise a questão dialógica do discurso, pois sem observarmos alguns elos nas cadeias dialógicas nos quais os enunciados inseridos não podemos apreender a maior parte de seus sentidos. Considerando que diálogos culturais participam da construção das identidades culturais, na sequência, trato da perspectiva das identidades, uma vez que entendo que as literaturas indígenas são lugar de negociação e de marcação das identidades indígenas. Bakhtin ainda afirma que a cultura é dialógica

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda plenitude e profundidade, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com o outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que

supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2011, p. 366)

A partir dessa concepção de dialogismo cultural proposto pelo autor, concordo com Brandes (2017, p. 17) quando afirma que “é na interação que se constituem as subjetividades e identidades, é também na interação que se dão os diálogos culturais”, sendo assim essa interação é fundamental para a construção e análise dos discursos. Assim, neste trabalho, faz-se necessário trazer à luz as discussões sobre identidades culturais, pois as literaturas indígenas fazem parte dessa construção. Retomo os estudos realizados por Stuart Hall e concordo quando afirma que

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (HALL, 2015, p. 31)

A partir dessa concepção de que a cultura nacional é um discurso construído socialmente, entendo que as literaturas indígenas devem fazer parte dessa construção, pois são parte importante na construção da identidade cultural brasileira. Concordo com o autor quando afirma que

as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como ‘temas transversais’, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*. O que causa estranheza nessas discussões é, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença. (HALL, 2014, p. 73)

Partindo desse conceito abordado por Hall (2014, p.76), compreendo que a identidade está ligada à diferença, para o autor a diferença e a identidade “são vistas como mutuamente determinadas”; de acordo com o autor “identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais.” (HALL, 2014, p. 76). Desse modo, a identidade e a diferença são produzidas no contexto sociocultural. Ainda é

importante pontuar que, para Hall (2014), tanto a identidade quanto a diferença são construídas linguisticamente, através dos atos da linguagem.

O autor relaciona a construção da identidade e diferença com as questões de poder: “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.” (HALL, 2014, p. 81). Tendo como base essa concepção de que a identidade e a diferença estão relacionadas diretamente com o poder, percebo que o apagamento das literaturas indígenas no contexto escolar está estritamente ligado com essas questões. Normalmente, essas literaturas são tomadas como o diferente, enquanto que a literatura produzida sobretudo por autores brancos é tomada como a norma, a referência. O diferente, como assinala Hall, embora seja oficialmente reconhecido como conhecimento legítimo, entra de forma marginal, quando entra nas práticas pedagógicas. A presença de leis que asseguram o ensino de histórias e culturas indígenas, sendo marginal, promove a marginalização, quando não o silenciamento, das literaturas indígenas nas práticas efetivas.

Retomo Woodward (2014, p. 40) quando afirma que

as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios.

Essas classificações ocorrem partindo das diferenças, dessa forma divide-se o nós e o eles. Nesses sistemas, são estabelecidas “fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que está excluído, definindo, assim, o que constitui uma prática culturalmente aceita ou não” (WOODWARD, 2014, p. 50). Essa classificação ocorre mediante a comparação com o outro, ou seja, é uma construção que ocorre nas relações sociais, o que gera uma desvalorização da cultura e da identidade do outro que apresenta diferenças em relação ao nós tomado como a referência, o padrão, o correto.

Nesse sentido, trago ainda as reflexões de Janzen (2005) quando afirma que “a cultura resulta muito mais de um movimento intracultural e intercultural de estranhamento e aproximação, entre o estável e o dinâmico, o conhecido e o estranho, redesenhando e hibridizando a formação da identidade cultural dos indivíduos.” Para

o autor, as visões que se tinham anteriormente sobre o que é cultura eram baseadas na análise do que há de estranho em relação a uma cultura tida como “melhor”, então a cultura do outro por vezes era desvalorizada ou até mesmo invisibilizada. A percepção de que é um processo de “estranhamento e aproximação” faz com que as diferentes culturas não sejam postas em uma classificação de qual cultura seria melhor que a outra, pois elas se desenvolvem conjuntamente e elas irão se construindo de forma híbrida, pois não há, segundo o autor, uma cultura pura.

Tomando essa discussão como referência, a seguir, busco definições do que se tem chamado de literaturas indígenas. No entanto, não o faço a partir dos sistemas classificatórios não-indígenas. Busco essas definições nas vozes dos próprios autores indígenas.

Para a análise proposta na presente dissertação, é imprescindível delimitar o que são literaturas indígenas e para essa construção sobre o assunto é necessário destacar que diversos autores indígenas se posicionam, em artigos e entrevistas, sobre o que caracteriza essas literaturas.

Um dos autores consultados para a construção desse conceito de literaturas indígenas foi Daniel Munduruk. Em seu texto “A literatura indígena não é subalterna”, explica que o processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa se intensificou a partir da criação das primeiras escolas indígenas com a constituição de 1988.

a escrita é algo muito recente para os povos indígenas brasileiros. Ela é uma conquista que vem sendo realizada gradualmente por meio da ocupação de espaços na sociedade brasileira. Esses variados espaços têm testemunhado uma crescente e qualificada presença indígena. Tem sido assim na academia, nas artes, na mídia e na literatura. (MUNDURUKU, 2018)

Nesse processo, é possível perceber que as literaturas indígenas estão em processo de afirmação e de conquista de espaços entre não-indígenas; segundo Munduruku,

há uma literatura escrita por indígenas; há uma identidade nessa produção literária; há uma demanda crescente por esse tipo de escrita. Isso é um fato notado a partir dos últimos 20 anos. É uma produção voltada para crianças e jovens, sim; comprometida com a conscientização da sociedade brasileira sobre os valores que os povos originários carregam consigo apesar dos cinco séculos de colonização. (MUNDURUKU, 2018)

Assim como Munduruku, outros autores veem a produção literária indígena também como uma forma de resistência à colonização. Outra autora que se destaca é Eliane Potiguara, em uma entrevista cedida ao programa “Universo Literário”, da rádio UFMG Educativa, em 2019, ela falou sobre as literaturas indígenas no Brasil. A autora afirmou que

esse termo literatura indígena foi criado estrategicamente como uma forma de valorizar a cultura indígena, as histórias, as lendas, a ancestralidade. Foi uma forma que nós encontramos, de luta e de resistência, [...] para tirar da invisibilidade não apenas os povos indígenas, mas toda a sua produção cultural (POTIGUARA, 2019)

Ainda sobre o que são as literaturas indígenas, também ressalto a fala de Ailton Krenak em uma entrevista cedida a Julie Dorrico, na série Ato criativo, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, realizada dia 19 de outubro de 2020.

[...] se o Brasil decidiu negar a nossa presença, nós decidimos demarcar a tela, seja ela com os nossos grafismos, com nossos contos, com nossos textos, para mostrar a nossa persistência no cenário desse grande território que é o Brasil e que é cheio de constelações e povos [...] (KRENAK, 2020)

A partir das discussões realizadas pelos autores indígenas anteriormente citados, para o desenvolvimento dessa pesquisa, entendo as literaturas indígenas como uma produção realizada por autores indígenas, não sendo vista somente como uma obra literária situada em um determinado movimento literário, com características específicas, disposta em uma linha temporal, cronológica, mas também como uma forma de luta e resistência dos povos indígenas, expressa através das escolhas feitas pelos autores em suas obras, assumindo dessa forma um posicionamento de resistência. O termo “literaturas indígenas” é utilizado também como forma de demarcar o espaço dessa literatura na língua portuguesa.

Partindo dessa concepção, é necessário demarcar que nós temos literaturas indígenas, pois cada autor indígena produz seus textos dentro do universo cultural de seu povo, a literatura do autor Daniel Munduruku é literatura Munduruku; a da autora Eliane Potiguara é potiguara; Julie Dorrico, afirma isso em uma fala que ela fez para o TEDx da UNISINOS em 2019. Ela afirma:

Podemos dizer que em cada livro conhecemos um autor e o seu povo, por exemplo Daniel assina como Munduruku, Ailton assina como Krenak, Auritha assina como Tabajara, e em cada um desses livros passamos a conhecer suas histórias ancestrais, seus ritos, seus costumes, suas línguas maternas e as suas mensagens, o que eles têm a nos dizer. Então podemos dizer que cada livro é uma aldeia [...] Então eu insisto: não existem índios no Brasil, existem povos, com suas humanidades, espiritualidades, tradições, línguas e nomes próprios e eu sei que se passarmos a conhecer os nossos povos passaremos a nomeá-los do jeito certo e passaremos a amar a terra como ela nos ama, porque essa é a lição que os povos indígenas nos ensinam. Daniel é Munduruku, Ailton é Krenak, Sulami Katy é Potiguara, eu Julie Dorrico sou Macuxi, e meu convite é para que conheçamos cada um desses Brasis. A causa indígena não é só minha, a causa indígena é de todos nós. (DORRICO, 2019)

Essa demarcação é imprescindível para nossa compreensão sobre as literaturas indígenas. De acordo com Bakhtin (2011), a literatura é produzida dentro de uma cultura, e essa cultura estará na obra literária, portanto não se pode generalizar as literaturas indígenas como se fossem uma só. A perspectiva bakhtiniana dialoga com a afirmação de Dorrico: a literatura de cada grupo étnico carrega a cultura desse povo. Assim, é fundamental compreender que etnicidade diz respeito à cultura, que Dorrico assinala na sua fala: “suas histórias ancestrais, seus ritos, seus costumes, suas línguas maternas e as suas mensagens, o que eles têm a nos dizer”. Esses elementos das culturas dos povos estão presentes nas suas literaturas.

As literaturas indígenas têm sua origem na tradição oral, pois as narrativas orais são transmitidas de geração em geração, segundo Brandes (2017)

Embora a representação do indígena esteja presente na história da literatura brasileira, não se considerou a existência de uma literatura propriamente indígena. Esta literatura, que é, de fato, a primeira de que se tem registro no território brasileiro, não é considerada por não ter como suporte o papel. Isto é, por não estar transposta em pergaminhos ou livros – o códex, a literatura indígena, presente de maneira muito forte na oralidade e nos grafismos, foi ignorada pelos estudiosos. A literatura indígena é passada de geração em geração através da oralidade, da contação de histórias. Nas narrativas indígenas, as histórias de heróis, as religiões, os conhecimentos medicinais e os costumes são conhecimentos ensinados e preservados através de enunciados não escritos. (BRANDES, 2017, p. 72)

Pensando nessa definição de literaturas indígenas trazida pelos autores indígenas, a análise dos dados levantados na pesquisa se dará através da análise dialógica do discurso.

## **CAPÍTULO 2 – LITERATURAS INDÍGENAS E DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E ESTADUAIS: PERCURSO HISTÓRICO**

Neste capítulo, analiso documentos oficiais que tratam do ensino das histórias e culturas indígenas, com especial atenção para as literaturas indígenas, no contexto de escolas não-indígenas. Início a análise a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. É importante entendermos o contexto social desse período. Durante os anos que precederam a publicação da referida Carta Magna, o país encontrava-se em um momento político, histórico e social conturbado, pois estava sob o Regime Militar desde 1964.

Durante o período da Ditadura Militar, a Constituição de 1946 sofreu alterações com diversas emendas que eram pertinentes aos que estavam no poder. Os Atos Institucionais, segundo Vainer (2010, p. 22), “já haviam praticamente determinado a anulação da Constituição de 1946”, esses atos concederam ao presidente da República plenos poderes. Esse período foi marcado pelo cerceamento de direitos que estavam na Constituição anterior, pelas manifestações contra o regime que se instalou e também pelo surgimento de movimentos sociais. Como resposta as manifestações contra o regime, segundo Vainer

em 13 de dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 05, de um autoritarismo jamais visto, conferindo plenos poderes ao Presidente da República, permitindo ao mesmo decretar o fechamento das casas do Poder Legislativo em todos os níveis da federação, cassar mandatos e suspender, por dez anos, os direitos políticos dos parlamentares contrários ao regime, bem como suspender as garantias dos membros do Poder Judiciário e suspender a garantia do habeas corpus nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e a economia popular. (VAINER, 2010, p. 22-23)

Com a publicação do AI-5 os direitos garantidos pela Constituição de 1946 foram retirados dela, segundo Vainer essas publicações de emendas, atos e decretos tinham o intuito de aparentar uma legitimidade das ações do regime ditatorial.

É nesse contexto de lutas por direitos cerceados que o movimento indígena surge na década de 70. Segundo Silva (2000, p. 2), um grande passo para os movimentos indígenas foi a participação no “Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974. É a primeira vez que lideranças indígenas do país participam de eventos internacionais dessa natureza”, durante esse período os movimentos indígenas foram surgindo, realizando diversos

eventos (assembleias, encontros, cursos) que impulsionaram a luta pelos direitos, desde então a luta dos movimentos indígenas não cessou, segundo a autora “foram sentindo a necessidade de construir instrumentos mais permanentes para articular e dar força política a essas lutas” (SILVA, 2000, p.3).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no artigo 210 referente à educação, encontra-se assegurado o direito à utilização da língua materna e suas formas de aprendizagem no ensino fundamental, com essa redação esse direito ganha força constitucional, ou seja, o eleva a este nível hierárquico de norma. A partir disso, tornou-se possível buscar pelos meios legais a implementação da utilização das línguas maternas nas escolas de educação regular. Sendo este um dos passos fundamentais para que as outras leis relacionadas às culturas e educação indígenas fossem elaboradas e promulgadas.

A partir de 1974 inicia-se, ainda que tímida, uma abertura política, mas é em 1979 que, o então presidente, João Batista Figueiredo concede a anistia as pessoas condenadas por crimes políticos. Foi em 1984, com as manifestações das “Diretas já”, que depois de anos um civil, Tancredo Neves, é eleito presidente da República. Mas antes de ser empossado acabou falecendo, com isso seu vice acabou assumindo a presidência da República. Logo que assumiu, José Sarney “convocou o Congresso Nacional, que se converteu em Assembleia Nacional Constituinte, para elaborar o texto de uma nova Constituição que refletisse os ares da democracia e da liberdade, texto esse promulgado em 05 de outubro de 1988” (Vainer, 2010, p. 24), com isso a garantia dos direitos dos cidadãos é assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Nesse período o Brasil passava por profundas transformações, com o fim do Regime Militar e a democracia se estabelecendo, as lutas dos movimentos indígenas, que emergiram na década de setenta, foram importantes para a elaboração das leis posteriormente promulgadas. Segundo Daniel Munduruku, os movimentos indígenas fizeram com que suas culturas fossem reconhecidas oficialmente e assim as políticas públicas referentes aos povos indígenas começaram a mudar, segundo o autor

Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional. (MUNDURUKU, 2012, p. 222)



A partir das mudanças realizadas os movimentos indígenas viram na Constituição Federal um meio pelo qual poderiam lutar por seus direitos, segundo Silva

Apesar da perspectiva de mudanças de rumo, preconizada na Constituição de 1988, na prática, porém, o projeto continua o mesmo. O que mudou foi a possibilidade de utilizar as garantias jurídicas em suas lutas. A superação da tutela — na legislação — não significou, infelizmente, mudanças efetivas nas relações do Estado nacional e suas agências. É preciso, pois, avançar na direção da construção de mecanismos e canais de diálogo igualitário, de participação e decisão indígena em tudo que lhe diz respeito, na transparência e justiça com relação aos recursos e projetos, enfim, em uma relação intercultural de respeito, autonomia e diplomacia. Prevaecem as velhas e viciadas práticas paternalistas (ou assistencialistas), dominadoras e discriminadoras da vida e das culturas indígenas. Lamentavelmente, são raras as exceções em que tenham havido avanços significativos na construção de novas relações. (SILVA, 2000, p. 5)

Com essa informação trazida por Silva (2000), percebo que as leis que foram promulgadas auxiliam na luta pelos direitos defendidos pelos movimentos indígenas, mas na prática não se percebeu mudanças efetivas.

No que se refere à educação escolar indígena, que é relevante para esta pesquisa porque está ligada à produção escrita dos povos originários, como assinalou Munduruku, temos anos mais tarde a publicação da Lei nº 9394/96, a qual dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ela contempla diversos aspectos sobre a educação básica brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, segue o mesmo sentido da Constituição Federal de 1988, pois em sua redação a educação escolar indígena é abordada em alguns de seus artigos, primeiramente no artigo 32, na seguinte forma, no “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1996; destaques meus), e outro é abordado nos artigos 78 e 79

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:  
I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;  
II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 96)

Com a promulgação da LDB de 1996, houve a necessidade da criação de materiais específicos para atender ao estabelecido na lei. Desse modo, as editoras abriram espaço para publicações de livros didáticos para a educação indígena, nesse momento também houve uma abertura maior para a publicação de livros de literaturas indígenas. Daniel Munduruku (2016) fala sobre essa abertura em um vídeo gravado para o programa “Orelhas”, da TV SESC. Segundo o autor

Não havia o interesse em que o interesse econômico, financeiro na escrita indígena no começo da década de 80, o que havia era o interesse político nesses textos, então eram textos em que se publicavam às vezes em coleções e coletâneas de textos editados às vezes por igrejas, às vezes por grupos de universitários, às vezes por grupos de estudos, mas não havia um autor indígena que sozinho pudesse publicar algo assim e havia muitas publicações que eram feitas mais como material didático para as comunidades para usar. (MUNDURUKU, 2016)

Já em 2001 foi aprovada a Lei nº 10.172, que é o Plano Nacional da Educação, em seu capítulo 9 aborda a educação indígena. Primeiramente, há um breve histórico e um panorama sobre os indígenas brasileiros e sua educação no decorrer do tempo, depois são estabelecidos diretrizes, objetivos e metas sobre a educação indígena. A décima terceira meta se refere à produção de materiais didáticos e paradidáticos para a educação escolar indígena bem como para a educação escolar não indígena.

13. Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo

livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores. [...]

**21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações** (BRASIL, 2001, grifo nosso)

Como se observa no texto, a Lei 10.172/01 também indica como meta a correta e ampla promoção de informações sobre os povos indígenas visando combater a desinformação e o preconceito, mas ainda nesse período não se tem assegurado em leis, decretos ou normativas esse ensino das culturas indígenas em escolas não-indígenas, embora aponte a necessidade e abra caminho para esse trabalho pedagógico. Apenas em 2008 houve a promulgação da Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígenas nas escolas.

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

[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, 2008, grifo nosso)

É importante destacar que os conteúdos de histórias e culturas indígenas são objetos de ensino especialmente nas áreas de artes, **literatura** e história. Aqui nos interessa a literatura como espaço privilegiado de ensino-aprendizagem das culturas indígenas, abrindo espaço para o trabalho com essa literatura no vasto campo do ensino da literatura. É no âmbito desse ensino que se discutiria preferencialmente o ensino das literaturas indígenas. É importante observar que a lei abre a compreensão de que os conteúdos relacionados às culturas afro-brasileiras e indígenas devem ser tratados nas disciplinas de arte e literatura, vinculando essas disciplinas à cultura.

A partir das proposições das leis acima citadas, algumas editoras passaram a publicar materiais didáticos e paradidáticos voltados às relações étnico-raciais, às literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, de modo que, nesse contexto,

segundo Munduruku no vídeo da TV SESC citado anteriormente, autores de literaturas indígenas têm conseguido mais espaço para suas publicações. Depois da promulgação da lei 11.645/08, os documentos curriculares nacionais, estaduais, municipais e das redes privadas de ensino necessitaram ser adaptados para que a temática da lei fosse incluída nas propostas curriculares de todas as escolas no território nacional.

Em um primeiro momento, sem a reforma curricular adequada, a referida lei foi abordada nos temas chamados transversais, o que não garantia a abordagem das histórias e culturas indígenas efetivamente na prática escolar.

As discussões para a elaboração de um currículo comum para a educação básica tiveram como um de seus objetivos a definição do que seria imprescindível para o currículo escolar, sugerindo assim que todas as escolas do país tivessem uma base curricular igual. Deu-se então o início do processo de formulação de uma nova base. A estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciou no ano de 2015, e em junho desse mesmo ano aconteceu o I Seminário Interinstitucional para sua elaboração. Então criou-se uma comissão para produzir a primeira versão. Em setembro de 2015 ela foi divulgada; alguns meses depois, em dezembro, foram realizadas, nas escolas, discussões sobre o documento publicado. Depois dessas discussões, em maio de 2016, divulgou-se a segunda versão. Entre julho e agosto desse mesmo ano, os estados realizaram juntamente com seus Conselhos Estaduais de Educação discussões sobre o documento; e, a partir dessas discussões nos âmbitos estaduais, uma nova versão foi elaborada. Então a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular foi divulgada em abril de 2017. No ano seguinte, em 2018, tiveram início as capacitações dos profissionais da educação básica, para que compreendessem como se daria o processo de implementação e a repercussão da BNCC na educação. Nesse momento, as discussões, reflexões e a produção da Base eram apenas para a educação infantil e o ensino fundamental.

Na sequência, em 2018, sem discussões anteriores foi divulgada a terceira versão da BNCC do ensino médio. Após essa publicação, foram realizadas audiências públicas com o objetivo de debater o texto publicado. Em agosto desse ano ocorreram, nas escolas de todo o país, mobilizações para a reflexão sobre o texto, o debate de ideias, sugestões e contribuições com a redação da última versão que seria publicada posteriormente. Em dezembro de 2018, o então ministro da educação, Rossieli Soares, a homologou.

É interessante observar que todo esse percurso foi realizado em períodos políticos conturbados no cenário nacional. O processo foi iniciado sob o governo de Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores<sup>2</sup> (PT). Teve continuidade no decorrer do processo de impeachment<sup>3</sup>. E foi finalizado sob o governo de Michel Temer<sup>4</sup>, do Partido Movimento Democrático Brasileiro/Movimento Democrático Brasileiro (PMDB/MDB). Os trabalhos das comissões de produção da BNCC continuaram em andamento enquanto o país passava por profundas mudanças políticas. A produção desse documento se deu em meio a um cenário de disputas pela educação que envolvem o movimento Escola sem Partido e o apagamento das questões de gênero e sexualidade, inclusive com municípios proibindo que essas temáticas fossem abordadas nas escolas. Nesse contexto de silenciamento de grupos minorizados, de silenciamento e apagamento de identidades sociais subalternizadas, de negação do tratamento das ideologias presentes na sociedade é que se homologa esse documento. Compreender como as culturas indígenas, especialmente as literaturas indígenas, são abordadas nesse documento requer que levemos em consideração esse contexto.

A partir de dezembro de 2018, quando já havia sido eleito um governo de ultradireita, o Brasil passou a ter uma base curricular comum para toda a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio do país, tanto escolas públicas quanto privadas. A implementação obrigatória da Base nos currículos escolares de todo o território nacional se deu a partir do ano de 2020. Todas as escolas de educação básica precisaram adequar suas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) à Base Nacional Comum Curricular.

Com a publicação da BNCC, vários estudiosos debruçaram seus estudos sobre ela, assim como Cândido e Gentilini (2017), que em seus estudos buscam refletir sobre o impacto da Base Nacional Comum Curricular no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas brasileiras, e Perovano e Souza (2018), que a partir

---

<sup>2</sup> Durante esse governo, muitos movimentos sociais se fortaleceram, como movimentos negros, indígenas, feministas e LGBTQ+, as políticas públicas também, durante esse período se desenvolveram mais, proporcionando assim avanços imprescindíveis para os movimentos sociais já mencionados.

<sup>3</sup> Também conhecido como Golpe, no referido processo houve, na verdade, uma caça a qualquer atitude que pudesse de alguma forma afastar a presidente do poder, essa perseguição culminou no impeachment.

<sup>4</sup> O referido governo foi o responsável por passar pelas duas casas do Congresso Nacional e sancionar a PEC 241 ou PEC 55, a qual congelou os investimentos em educação por 20 anos, ou seja, o governo passou a ter um teto de gastos, um limite para as despesas com a educação, a justificativa para tal aprovação é a de tentativa de frear o crescente valor de gastos públicos.

dos estudos de Bakhtin analisam como a BNCC propõe o trabalho com a linguagem oral e escrita. A compreensão sobre a BNCC é imprescindível para o desenvolvimento e análise a ser realizada na presente dissertação.

A partir dos documentos oficiais que são aprovados a nível nacional é que a educação estadual elabora e publica seus documentos orientadores, sempre tendo como referência os documentos nacionais. No estado do Paraná, assim como em âmbito nacional, as mudanças nos documentos que norteiam a educação ocorreram após o término do Regime Militar. No estado, na década de 1980, houve a elaboração de um Currículo Básico do Estado do Paraná, que “trouxe o Ciclo Básico de Alfabetização e o Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau.” (PARANÁ, 2018, p. 5).

Em nível nacional, com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), houve então a necessidade de uma adaptação no currículo existente no estado. No ano de 2003, iniciou-se um processo de colaboração para a construção das “Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná”. Esse documento foi publicado em 2008 e permanece em vigência. No ano de 2010, houve a elaboração do documento orientador “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais”. Na sequência, em 2015, foram produzidas as “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico”. Os documentos mencionados anteriormente foram elaborados para a educação básica paranaense, seja ela pública ou privada. Em 2011, foi elaborado o “Caderno de Expectativas de Aprendizagem”, direcionado especificamente para a rede pública de ensino, nele foram estabelecidos parâmetros para acompanhamento da apropriação de conteúdos abordados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular houve a produção do Referencial Curricular do Paraná; esse processo teve início em 2018. Em junho do referido ano, foi publicada a versão preliminar do documento. No segundo semestre desse ano, foram realizadas consultas sobre o referencial. Em 2019, com o referencial aprovado, as escolas precisaram reestruturar os Projetos Político-Pedagógicos, para que em 2020 esses projetos fossem implementados.

### CAPÍTULO 3 – AS LITERATURAS INDÍGENAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

A análise iniciará lançando um olhar sobre a Constituição Federal de 1988.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.** (BRASIL, 1988; grifo nosso)

Nesse documento, como afirmado anteriormente, foram garantidos aos povos indígenas direitos, como o de utilização de suas línguas maternas e a manutenção de seus costumes, crenças e tradições nas escolas indígenas.

É importante destacar que na redação da Constituição Federal existem ecos das demandas dos povos indígenas, reivindicações essas realizadas por eles, desde a década de 70, como abordado anteriormente, portanto a colocação dos direitos indígenas na CF de 1988 no artigo acima citado e, sobretudo, em seu artigo 231 é uma resposta a essas reivindicações, lutas e diálogos.

A Carta Magna de 1988 alterou pontos que eram abordados no Estatuto do Índio, Lei 6.001/1973, como a utilização da língua materna na educação escolar indígena. Posteriormente, a questão linguística foi abordada em outras leis que analisaremos mais adiante. O que é perceptível é que a publicação de leis que regulamentam os direitos indígenas ocorre de uma forma dialógica, pois nelas pode-se perceber o traço de discursos anteriores a elas, como as demandas reivindicadas pelos movimentos indígenas; a Constituição de 1988, por sua vez, possibilitou que outras leis fossem criadas, baseadas no discurso abordado em sua redação.

A redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é um exemplo de lei em que os ecos do discurso abordado na Constituição Federal de 1988 é nítido, em sua redação especifica-se como se dará a educação dos povos indígenas

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011) (BRASIL, 1996)

Nesse trecho da LDB, é possível verificar a resposta dialógica ao discurso da Constituição de 1988, quando se garante à população indígena acesso a escolas indígenas e a educação bilíngue, na qual assegura-se aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas nas escolas, a garantia da valorização de suas culturas e costumes. Deve-se observar que as línguas indígenas são afirmadas nos Art. 78 e 79, sendo definido o fortalecimento das línguas de cada comunidade individualmente. Juntamente com as línguas, afirma-se a cultura de cada comunidade. O documento garante ainda a produção de material didático específico para as comunidades indígenas. De acordo com o prof. Dr. Edson Kayapó<sup>5</sup>, é nesse contexto que se desenvolvem as literaturas indígenas, como uma resposta a essa demanda pela cultura e como material a ser usado na educação escolar indígena.

Em 2001, houve a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei 10.172/01, que estabelece critérios e metas para a educação dentre elas está a expansão da educação indígena. Esse documento teria que ser reformulado após 10 anos. Nesse primeiro documento, não há a garantia do ensino das literaturas

---

<sup>5</sup> Fala do professor Edson Kayapó no 12º Encontro de Escritores e Artistas Indígenas, produzido pelo Instituto Uka - Casa dos Saberes Ancestrais.



indígenas nas escolas de educação básica não-indígena. O texto da referida lei apenas aborda a educação nas escolas indígenas.

A Lei nº 11.645/08 é imprescindível para uma maior inserção das literaturas indígenas no currículo escolar não-indígena, pois até então a Lei de Diretrizes e Bases, garantia às comunidades indígenas o direito de aprender a língua materna, a língua portuguesa e as próprias literaturas no ambiente da educação formal, nas escolas de educação escolar indígena. Devido a esse processo iniciado pela já mencionada lei, o mercado editorial nacional abriu mais espaço para a publicação de materiais didáticos e paradidáticos para atender a demanda das escolas indígenas e não-indígenas. A promulgação da lei tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas em todas as escolas do país.

[LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.](#)

[...]

[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, 2008)

É possível perceber que a Lei 11.645/08 é uma grande conquista para os movimentos indígenas, nela estão os ecos de outros discursos elaborados anteriormente, como o discurso da Constituição de 1988 e da Lei 10.172/01, nos quais temos a garantia de uma educação bilingue e a valorização das culturas e histórias dos povos indígenas. Sendo assim, a Lei 11.645/08 retoma esses discursos e os aprimora com a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas, não apenas nas escolas indígenas, mas também em todas as instituições de ensino da educação básica.

É importante analisar também a redação da lei em questão, em que destaco a obrigatoriedade, no ensino fundamental e no ensino médio, do ensino das histórias e culturas indígenas, nas escolas públicas e privadas, sendo elas indígenas ou não. Um dos pontos que a lei não menciona é em relação à educação infantil, essa não

menção à educação infantil é uma das brechas existentes na lei, essa não colocação explícita do termo educação infantil favorece a reprodução do padrão de não abordagem das histórias e culturas indígenas nas salas de aula das escolas não-indígenas.

Outro ponto não abordado no texto da lei é a não especificação de em quais anos as culturas indígenas deverão ser abordadas no ensino fundamental e no ensino médio; também não há uma menção direta no que se refere às literaturas indígenas; nesse caso, elas ficam subentendidas na palavra cultura, utilizada na redação do texto. Entendo que a literatura é parte da produção cultural a partir dos estudos de Bakhtin, como indicado no primeiro capítulo deste trabalho. Além disto, o fato de caber principalmente às disciplinas de artes, história e literatura o tratamento da história e da cultura indígena indica, como já mencionado anteriormente, que o próprio texto da lei concebe a literatura e a arte como elementos da cultura. Ao se trabalhar com cultura indígena, orienta-se que a arte e a literatura indígenas sejam trabalhadas.

Concordo com Oliveira e Goulart (2012) quando afirmam que

a escola não deve reproduzir as práticas de discriminação e a segregação presentes na sociedade. Pelo contrário, deve problematizar, questionar e se opor a tais práticas. A Lei deve ser efetivamente aplicada em ambientes escolares. Ela é uma política de Estado e não de governo e dessa forma não deve ficar a mercê das preferências dos gestores. Somente assim é possível uma educação democrática. (OLIVEIRA; GOULART, 2012, p.12)

Portanto, é imprescindível que a Lei 11.645/08 seja implementada de forma eficaz nas instituições de ensino. Com essa redação existem brechas, que é próprio do gênero discursivo lei, sendo uma delas a generalização que ocorre no caput da lei em que não há uma especificação em relação a quais anos do ensino fundamental e do ensino médio deveria ser abordado o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Dessa forma, os professores podem escolher quando irão abordar a temática e em quais anos. Devido a essa escolha, a temática pode deixar de ser trabalhada em algum ano escolar. Sendo assim o importante é a interpretação que cada um fará da referida lei. A brecha tanto permite que histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas não sejam trabalhadas em todos os anos escolares, como permite que sejam trabalhadas em todos os anos. As orientações de ensino estaduais e municipais, bem como a formação docente, têm um papel fundamental na implementação dessa lei, uma vez que podem contribuir para que essas histórias e

culturas sejam abordadas no cotidiano escolar e no cotidiano das práticas docentes em todos os anos escolares e no decorrer de todo o ano, não se limitando a algumas datas históricas, como o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra.

A criação e implementação das Equipes Multidisciplinares (EM) no estado do Paraná é uma resposta dialógica a um conjunto de leis, resoluções, pareceres, deliberações e instruções, dentre elas ressaltamos a Constituição Federal, a LDB e a Lei 11.645/08, que visa auxiliar na efetivação da lei 11.645/08. A criação dessas equipes foi dada pela resolução 3399, de 05 de agosto de 2010. Nela temos a definição do que elas são, seus objetivos e sua organização; segundo o documento,

são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituída por Instrução da SUED/SEED de acordo com o disposto no art. 8.o da Deliberação No 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo e;

- que Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade (PARANÁ, 2010)

Com a implementação das equipes multidisciplinares, o governo do estado objetivava fornecer formação sobre as leis 10.639/03<sup>6</sup> e 11.645/08, auxiliando assim a prática dos profissionais da educação com relação ao trabalho com histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Segundo Hoffmann,

as Equipes Multidisciplinares desenvolvem junto à comunidade escolar estudos reflexivos voltados às questões étnico-raciais contempladas pela Lei 10.639/03 e 11.645/08 com adequação de práticas pedagógicas no Plano de Trabalho Docente das diversas disciplinas e inserção ao Projeto Político Pedagógico, efetivando-as junto às escolas. (HOFFMANN, 2015, p.10)

---

<sup>6</sup> A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino de história e cultura Afro-brasileira. No parágrafo 1º há a especificação do conteúdo programático que inclui o estudo “da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL, 2003)

A criação das Equipes Multidisciplinares é uma tentativa de oferecer um instrumento para auxiliar na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 de forma efetiva nas escolas da rede estadual de ensino do estado do Paraná. Cardoso (2019, p. 105) afirma que as Equipes Multidisciplinares têm como objetivo colocar em prática ações que propiciem a valorização da presença dos alunos de diferentes etnias, quilombolas, negros e indígenas, os estudos sobre as histórias e as culturas dos grupos já mencionados e também visa a desconstrução do “mito da democracia racial”.

Portanto, a criação das Equipes Multidisciplinares foi importante passo para as discussões, reflexões e ações sobre as relações étnico-raciais na educação e para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas estaduais, nos núcleos regionais de educação e na Secretaria do Estado da Educação. Como assinala Cardoso (2019), apesar deste esforço, ainda há um longo percurso a ser percorrido no que se refere ao trabalho com a temática indígena nas escolas, especialmente no trabalho das equipes multidisciplinares, que se volta predominantemente para a temática das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Embora haja documentos oficiais indicando a necessidade de ensino das histórias e culturas indígenas, ainda há muito a ser trabalhado na formação docente e na prática pedagógica cotidiana relativamente, sobretudo, às literaturas indígenas.

As Equipes Multidisciplinares são formadas por representantes da comunidade escolar<sup>7</sup> que recebem uma formação sobre os assuntos relacionados as

---

<sup>7</sup> a. Estabelecimentos de ensino da rede estadual com até 500 estudantes a EM será constituída por 15 integrantes, sendo 11 da rede estadual, respeitando a representatividade de cada segmento: 01 pedagoga, 01 agente educacional I, 01 agente educacional II, 02 professores da área das ciências humanas, 02 da área

de matemática, 02 da área de ciências da natureza; 02 da área de linguagens; 02 convidados: mães, pais ou responsáveis representantes das instâncias colegiadas, movimentos sociais negros, quilombolas e indígenas;

obrigatoriamente 02 representantes dos estudantes;

b. Estabelecimentos de ensino da rede estadual que tenham de 501 a 1000 estudantes a EM será constituída por 22 integrantes, sendo 18 da rede estadual, respeitando a representatividade de cada segmento: 02 pedagogas, 02 agentes educacionais I, 02 agentes educacionais II, 03 professores da área das ciências

humanas, 03 da área de matemática, 03 da área de ciências da natureza; 03 da área de linguagens; 02 convidados: mães, pais ou responsáveis representantes das instâncias colegiadas, movimentos sociais negros, quilombolas e indígenas; obrigatoriamente 02 (dois) representantes dos estudantes.

c. Estabelecimentos de ensino da rede estadual que tenham a partir de 1001 estudantes a EM será constituída por 30 integrantes, sendo 26 da rede estadual, respeitando a representatividade de cada segmento: 04 pedagogas, 03 agentes educacionais I, 03 agentes educacionais II, 04 professores da área de humanas, 04 da área de exatas, 04 da área de biológicas; 04 da área de linguagens; 02 convidados: mães, pais ou responsáveis representantes das instâncias colegiadas, movimentos sociais

leis acima citadas. É importante observar que para essas formações são disponibilizados materiais para leitura, reflexão e discussão dos temas. Todo esse trabalho teórico tem por objetivo subsidiar as atividades a serem desenvolvidas nas escolas para promover a valorização das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras negras. Mais adiante neste trabalho, serão analisados alguns documentos disponibilizados para os integrantes das Equipes Multidisciplinares durante o curso de formação. O que me interessa indicar agora é que, na rede pública de ensino no estado do Paraná, busca-se orientar a prática docente e a comunidade escolar para que essas histórias e culturas sejam trabalhadas em todos os anos escolares.

Para seguir a análise dos textos oficiais nacionais, abordarei a criação de documentos oficiais. O primeiro a ser analisado é o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2014; esse plano traçou metas a serem alcançadas na área da educação. Nessa lei, é possível encontrar reflexos dos discursos presentes em documentos publicados anteriormente. Na redação do PNE,

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. (BRASIL, 2014)

Com a promulgação do Plano Nacional da Educação, percebo uma retomada do que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96. Nele há a reafirmação do que havia sido abordado nas leis anteriores no que se refere às populações do campo, quilombolas e indígenas, deixando explícito que elas têm

---

negros, quilombolas e indígenas; obrigatoriamente 02 (dois) representantes dos estudantes. (PARANÁ, 2009)

garantidas por lei a equidade educacional. Nesse documento, podemos perceber o diálogo estabelecido com as leis 10.639/03 e 11.645/08

7.2 garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das [Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#), e [11.645, de 10 de março de 2008](#), assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (BRASIL, 2014)

Com a publicação das novas metas e diretrizes, percebo o que Bakhtin (2011) chama de “tonalidades dialógicas”, pois no documento encontramos a retomada do que foi publicado nas leis anteriores e o faz reafirmando a posição da lei. O tom é de concordância e reforço da lei.

Antes de passarmos à análise da BNCC, é importante retomar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural abordam. O primeiro ponto relevante a ser abordado é a definição do que seria essa pluralidade

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1998, p. 121)

A ideia central dos PCNs Pluralidade Cultural é fazer com que se conheçam as diferentes culturas e que se desenvolva o respeito pelo outro. Especificamente no que se refere aos povos indígenas, o documento deixa claro que em nosso país temos diversas etnias e que cada uma tem sua cultura

Assim sendo, tratar da presença do índio pela inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade, conforme disposto na Constituição de 1988 (art. 210, parágrafo 2º), é valorizar essa presença e reafirmar os direitos dos índios como povos nativos, de forma que corrija uma visão deturpada que os homogeneíza como se fossem de um único grupo, devido à justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. (BRASIL, 1998, p.130)

Na proposta de trabalho com as culturas indígenas através dos temas transversais foi um avanço no momento de publicação do documento, pois ele deixa claro que é necessário que se conheçam as outras culturas, mas com o

desenvolvimentos de estudos nessa área, acredito que os temas tidos anteriormente dentro dessa classificação não devem ser mais abordados dessa forma, pois eles fazem parte da nossa história e da construção sociocultural de nosso país e não devem ser vistas como algo a margem do currículo para serem abordados separadamente.

Como já indicado anteriormente, a discussão sobre uma base comum para todos os currículos escolares brasileiros começou a ser planejada e esse processo culminou na publicação da Base Nacional Comum Curricular, para a análise é importante defini-la, segundo a própria base

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>2</sup>. (BRASIL, 2018, p. 7)

De acordo com essa definição, a BNCC é o documento que irá nortear a elaboração dos currículos da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio de escolas públicas ou privadas. Para a elaboração do documento, foram realizadas escolhas, sejam elas de conceitos, de palavras/ideologias, de metodologias e essas escolhas irão influenciar a elaboração dos documentos curriculares dos estados e municípios e dos Projetos Políticos Pedagógicos das próprias escolas. Uma das escolhas mencionadas é o uso da palavra “competências” para designar o que o estudante deve desenvolver durante sua vivência escolar

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Essa escolha da palavra competências não é aleatória. Nesse ponto retomo o dialogismo abordado por Bakhtin, pois elas foram elaboradas de acordo com o que a Organização das Nações Unidas (ONU) traçou como objetivos a serem atingidos até o ano de 2030 na área da educação. Com esses objetivos, pretende-se formar

uma sociedade mais justa, humana e preocupada com o meio ambiente, portanto é possível afirmar que a BNCC apresenta tonalidades de outros discursos, visando cumprir os objetivos propostos pela ONU. Para confirmar esses ecos retomo os objetivos descritos pela Organização das Nações Unidas:

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade [...]

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015)

A partir dos objetivos descritos na agenda da ONU, percebo que as competências foram formuladas alinhadas a eles para compor a BNCC, foram criadas 10 competências gerais para a educação básica.

Antes de iniciar a análise é necessário descrever como a Base Nacional Comum Curricular é dividida, ela foi elaborada da seguinte maneira: primeiro, tem-se a introdução em que são retomados aspectos relacionados à legislação; é também nessa parte que aparecem as concepções pedagógicas da BNCC. O segundo capítulo é dedicado à explicação da estrutura dela, e, a partir do terceiro capítulo, há a separação por etapa da educação, sendo elas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No início do texto, há a apresentação da Base, assinada pelo então ministro da educação Rossieli Soares da Silva. Na sequência, há uma definição do que é a Base e a delimitação de competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem nas etapas da educação básica. Para a presente análise, selecionei 3 das competências gerais

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...]

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. [...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos



humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Percebo que a redação da Base se constitui de diferentes discursos que foram produzidos anteriormente, um deles é a valorização dos conhecimentos relativos à história e à cultura, abordado nas competências 1, 3 e 9. Assinalo que a valorização da cultura é abordada anteriormente no item 4.7 da Agenda 2030 da ONU, no Plano Nacional de Educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; devido a isso, considero que a BNCC estabelece diálogos com os textos citados.

É necessário também entender como a BNCC aborda a diversidade cultural, nesse momento é possível encontrar os ecos do discurso dos PCNs

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como 'a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade', conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106. (BRASIL, 2018, p.11)

No decorrer do documento é possível verificar que o entendimento sobre diversidade é baseado na diferença entre culturas, nas suas distintas manifestações. Há no documento uma incidência grande sobre a questão do respeito às diversidades. Nesse momento em que se aborda a diversidade cultural, há a menção às mais de 250 línguas faladas em nosso país

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (BRASIL, 2018, p. 70)

Quanto à temática sobre identidade abordada na competência 9, estabeleço um diálogo com Silva (2014), quando este autor afirma que a identidade é uma construção social que ocorre na relação com o(s) outro(s). Para possibilitar que os estudantes desenvolvam essa competência, a escola precisa proporcionar aos estudantes o contato com diferentes culturas; sendo assim, entendo que o trabalho com as literaturas indígenas é fundamental para propiciar o contato e o diálogo com essas diferentes culturas indígenas.

A BNCC em seu texto aborda todo o percurso histórico fazendo referência as leis que conduziram a educação até a criação da base; retoma desde a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação, resoluções, orientações e instruções do Conselho Nacional de Educação. Também menciona órgãos internacionais com os quais a BNCC está alinhada

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>10</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 15)

Esse alinhamento indica que há uma preocupação com a educação para que esteja de acordo com os parâmetros internacionais, esse ponto é muito importante, porém não me aprofundarei nele porque não é o objetivo da pesquisa. Sendo o foco da pesquisa as literaturas indígenas, é importante observar o que o documento diz sobre a produção cultural indígena, na qual se inserem suas literaturas, e sobre a educação escolar indígena, no seio da qual também se desenvolveram essas literaturas.

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17-18)

Nesse trecho, destaco que o texto da BNCC carrega ecos dos discursos contidos nas leis já mencionadas como a CF de 1988, a LDB, o PNE e a Lei 11.645/08. Esses ecos confirmam as relações dialógicas existentes entre esses documentos.

Destaco que nessa primeira parte que a Base deixa claro que as escolas que precisam montar suas propostas curriculares e abordar algumas temáticas, dentre elas a que está prevista na Lei 11.645/08.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p. 19-20)

Percebo que a responsabilidade da abordagem dos temas citados acima recai sobre quem constrói as propostas curriculares, nesse sentido retomo o que Hall (2014) afirma sobre as questões de identidade estarem ligadas ao poder, pois o poder de acrescentar ou não essas temáticas está com quem elaborar a proposta curricular da escola. Dessa forma, as pessoas envolvidas nessa produção irão definir o que será colocado ou não no currículo e de que forma isso ocorrerá, partindo de suas perspectivas, suas concepções. Esse movimento é marcado pelas negociações de identidades dos docentes envolvidos.

Passo agora a falar sobre como a Base está dividida nas etapas da educação básica e analisarei o que se refere à língua portuguesa, que está na área de linguagens, de todas as etapas da educação básica, pois é no contexto da língua portuguesa que está o tratamento indicado à literatura, à qual, por sua vez, deve abarcar as literaturas indígenas, como exposto na lei 11.645/08.

A primeira etapa a ser analisada é a etapa da educação infantil. É preciso ressaltar que desde a publicação da LDB de 1996 ela passou a fazer parte da educação básica. Dessa forma, ela tem a mesma importância na formação integral dos estudantes que o ensino fundamental e o ensino médio.

Primeiramente é realizada uma retomada do que as Leis, documentos oficiais dizem sobre a educação infantil, depois são apresentados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento baseados no que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) propõe, tendo como objetivo proporcionar as crianças um ambiente no qual possam construir suas identidades, conhecer as identidades dos outros e compreender a natureza e sociedade para assim compreender o mundo. Dos seis direitos elegi 3 deles que são possíveis de se estabelecer um diálogo com a lei 11.645/08.

O primeiro direito a ser analisado é “**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.” (BRASIL, 2018, p. 38, grifo do autor) dentro desse direito é possível estabelecer um diálogo com a Lei 11.645/08, pois é possível desenvolver um trabalho relativo a diferentes culturas, por mais que não esteja explícito na BNCC e que a referida Lei não contemple a educação infantil.

O próximo direito que escolhi é

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38, grifo do autor)

Percebo que é possível estabelecer um diálogo com as Leis que analisamos anteriormente no que se refere à cultura, possibilitando ao aluno o contato desde pequeno com outras culturas, visando ampliar seus conhecimentos.

Já no último direito escolhido para essa análise é possível reconhecer o discurso sobre as identidades

**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38, grifo do autor)

É importante destacar que a BNCC aborda a questão da identidade como uma construção e que desde a etapa da educação infantil as crianças estão construindo suas identidades, nesse ponto destaco que a Base vai ao encontro das afirmações

feitas por Hall (2014) de que a identidade é construída socialmente, na relação entre o eu e o outro.

A base da educação infantil é dividida em campos de experiências, tendo como objetivo o entrelaçamento da experiência e da vivência com o patrimônio cultural, sendo esses campos: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No primeiro campo de experiência – “O eu, o outro e nós” –, podemos perceber ecos das questões relacionadas à identidade abordadas por Hall (2014), como mencionado anteriormente. O texto faz referência a identidade e a questão cultural

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 40)

Destaco que nesse trecho é imprescindível para o desenvolvimento das crianças o trabalho com diferentes culturas para que os alunos possam conhecer, valorizar e assim construir suas identidades. Nesse eixo seria possível a inserção das literaturas indígenas, que são o foco da minha pesquisa. Ressalto que até o momento a BNCC aborda as questões culturais e não há menção direta a essas literaturas. O professor, nesse momento, seria o vetor fundamental para a abordagem das literaturas indígenas na sala de aula da educação infantil, pois é ele que irá interpretar o que a palavra “cultura” engloba e escolher o que será trabalhado. Certamente essa compreensão decorre da formação desse docente, seja na formação inicial, seja na formação em exercício.

Outro campo que podemos perceber ecos das questões sobre identidade e cultura é o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação nela consta que

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42)

No trecho em que se descreve o campo da escuta, é possível identificar as vozes que permeavam os documentos anteriores. Todos esses têm a mesma percepção de que as identidades dos alunos se constroem no convívio social e que é necessário o contato com diferentes culturas; nesse caso, as literaturas são entendidas como elementos da produção cultural. A oralidade, o pensamento e a imaginação são o foco desse campo. Assim, percebo que seria possível a utilização de textos das literaturas indígenas para o desenvolvimento das crianças, pois, como indicado anteriormente, a oralidade é constitutiva das literaturas indígenas. Dessa forma, a Lei 11.645/08 poderia ser implementada de forma efetiva na educação infantil.

Nessa etapa de ensino, são formulados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Elegi alguns dos objetivos referentes aos dois campos de experiência mencionados anteriormente. É necessário ressaltar que a educação infantil é dividida em três etapas (Bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; Crianças bem

pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e Crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses); os objetivos selecionados são da última etapa, pois ela é obrigatória desde 2009. A emenda constitucional nº 59/2009 alterou a redação da Constituição Federal e em 2013 a LDB foi alterada pela Lei 12.796/2013 que passou a ser

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio; (BRASIL, 2013)

Conforme afirmado anteriormente a obrigatoriedade de matricular as crianças em escolas regulares a partir dos 4 anos passou a vigorar desde 2013, devido a isso optei por analisar os objetivos de aprendizagem dessa etapa.

Novamente destaco que na BNCC da educação infantil o que temos é a questão cultural, pois é necessário proporcionar às crianças o contato com várias culturas. Para a análise do documento, entendo que dentro desse tópico cultura e diversidade cultural está a cultura dos povos indígenas e dentro desse tópico as literaturas indígenas podem ser abordadas.

Dentro do campo “O eu, o outro e nós”, tem-se como objetivo de aprendizagem “(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BRASIL, 2018, p. 46). Nesta etapa da aprendizagem, o que se destaca é o estabelecimento de relações com culturas outras além da cultura em que a criança está inserida. O foco está no respeito por e na promoção do conhecimento de outras culturas. Percebo que o documento foi construído com base na concepção de que se constrói a identidade nas relações sociais com e entre diferentes. Preciso destacar que esses objetivos só serão atingidos se houver esse trabalho efetivo com as diferentes culturas.

Já no campo “Fala, escuta, pensamento e imaginação”, temos três objetivos relacionados à temática cultural, mais especificamente à literatura

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (BRASIL, 2018, p. 49)

Com esses objetivos, é possível perceber que há uma necessidade de utilizar a literatura nas aulas, mas o que não é especificado se refere às literaturas indígenas, pois em nenhum momento dos campos de experiências nem dos objetivos de aprendizagem da BNCC da educação infantil temos essa referência. Os objetivos do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” também trazem as questões de literatura

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.) (BRASIL, 2018, p. 50)

Não há uma especificação de quais textos levar para a sala de aula, mas tendo em vista esses objetivos é possível utilizar textos das literaturas indígenas infantis em sala, fazendo com que os alunos entrem em contato com diferentes textos e a Lei 11.645/08, mesmo que não obrigatória, seja efetivamente abordada na educação infantil.

Na parte relacionada ao ensino fundamental, tem-se inicialmente uma retomada sobre a sua história. Faz-se necessário destacar que o ensino fundamental se divide em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). A BNCC do ensino fundamental, diferente da BNCC da educação infantil, é dividida em Áreas do Conhecimento, a área a que dedicarei meu olhar é a área das linguagens, mais especificamente a Língua Portuguesa.

A abordagem da BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais é baseada na aprendizagem lúdica, com o intuito de articular as vivências e experiências da educação infantil com os conhecimentos da próxima etapa. Enquanto a base do Ensino Fundamental – Anos Finais afirma que os alunos devem ressignificar o que foi aprendido durante a etapa inicial. Destaco a afirmação feita no documento de que

tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de **desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos**



**como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.** (BRASIL, 2018, p. 61, grifo nosso)

Nessa afirmação, percebemos que a BNCC segue a mesma linha de compreensão de que a identidade é construída nas relações sociais, como mencionado anteriormente. Mais do que isso, o documento aponta para a escola como lugar de questionar universalidades e silenciamentos impostos aos diferentes grupos sociais. Pode estar inserido aqui o silenciamento das comunidades indígenas. Para que esse aspecto seja reconhecido, no entanto, é fundamental que os docentes tenham formação para que (re)conheçam os diferentes povos indígenas no território brasileiro e o silenciamento que lhes é imposto. Ressalto que o documento ainda afirma que

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2018, p. 62)

Partindo dessa premissa, a escola precisa proporcionar ao estudante o convívio com diversas culturas sem enaltecer apenas uma cultura como sendo correta. É aqui que podemos garantir a inclusão nesse cotidiano escolar das culturas que durante muito tempo foram invisibilizadas, dentre as quais destaco as indígenas.

A BNCC da área das linguagens é composta por 3 disciplinas nos anos iniciais e 4 nos anos finais (língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa, essa última somente nos anos finais do ensino fundamental). São definidas dez competências para essa área, três delas estão relacionadas com as questões de identidades e culturas

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. [...]
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção

artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 65)

Nas competências acima selecionadas, é possível perceber que na competência número um temos um diálogo com as questões de identidades sociais e culturais; assim, retorno a Hall (2014) quando afirma que as identidades são construídas socialmente. Na competência de número dois, é possível identificar o discurso veiculado na Agenda 2030 da ONU, quando se refere a uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Na competência de número cinco, assim como na segunda, se retoma a ideia de construção de identidade e também a questão cultural que está ligada a todos os documentos que norteiam a educação. Entendo essas competências como complementares, porque por meio do diálogo com outras culturas é possível ampliar o conhecimento sobre as histórias dos diferentes grupos sociais, sociedades e identidades.

Nesse sentido, a aula de língua portuguesa é importante, pois pode proporcionar um espaço para que o aluno desenvolva consciência crítica e a partir disso analisar as situações do cotidiano e agir dentro de vários campos de atuação social; dessa forma, retomo a Agenda 2030 da ONU, construindo uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que respeita as diversidades. A Base também assevera que a língua portuguesa deve contemplar a forma crítica de análise da linguagem, para reconhecer discursos de ódio e refletir sobre o limite entre a liberdade de expressão e o ataque à direitos.

No que diz respeito às culturas indígenas, a BNCC a aborda em seu texto em relação à questão da diversidade cultural:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. [...]

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura.

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 70 -71)

Há nessa parte da Base referências às várias línguas faladas em território nacional e que o ambiente escolar é propício para conhecê-las e valorizá-las. Nesse sentido, o contato com a diversidade linguística seria uma porta para acessar as diferentes culturas indígenas produzidas nessas línguas, mas também em língua portuguesa.

A BNCC de língua portuguesa está separada por Eixos de interação; assim como os documentos anteriores, eles apontam objetivos que devem ser alcançados pelos alunos nas práticas de linguagem. Um dos eixos que destaco é o eixo leitura que

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

Ressalto que em nenhuma das práticas leitoras são mencionadas as literaturas indígenas, mas, mesmo que estas não sejam contempladas, é importante notar que nele as práticas de linguagem abordam a interação “leitor/ouvinte/espectador”, que é fundamental para interpretação dos textos. E também novamente percebo o eco do discurso trazido pela Agenda 2030 da ONU, quando menciona a ação na vida pública, pois a partir dos conhecimentos construídos os estudantes poderão agir na sociedade e assim modificá-la.

A partir desse ponto, a BNCC aborda as questões das práticas de leitura de diferentes gêneros do discurso, em toda essa parte não temos a menção sobre as literaturas indígenas. Nesse eixo é proposto que os alunos tenham contato com diversos gêneros textuais e também fica explícito como se dará o aumento do grau de complexidade dos textos de acordo com os anos dessa etapa de ensino.

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;

- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 75)

No excerto acima, podemos perceber o traço dos discursos abordados nos documentos anteriormente mencionados como a LDB, em que a questão de proporcionar ao aluno a vivência com a diversidade cultural, porém o termo “literaturas indígenas” não está explícito e, num esforço interpretativo, pode ser inserido na palavra “etc” para aqueles que a conhecem previamente. No entanto, para quem não tem um contato ou um diálogo anterior com essas literaturas, o que se observa é o seu completo silenciamento e sua total invisibilização.

Na sequência, o texto da BNCC separa os campos de atuação, que são os locais nos quais os alunos atuarão a partir dos conhecimentos adquiridos por meio do desenvolvimento das competências e habilidades.

QUADRO 1: Campos de atuação

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 84)

Percebo que, de acordo com o nível de ensino, os campos de atuação mudam, o campo da vida cotidiana, por exemplo, é um campo apenas da etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, por consequência o campo de atuação na vida pública é apenas da etapa dos anos finais.

Percebo que a separação dos campos de atuação estabelece um diálogo justamente com a agenda da ONU, pois nela se propõe que a escola ofereça subsídios para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências para atuem na sociedade.

Depois dessa menção dos campos de atuação, a BNCC de língua portuguesa define as suas competências específicas para o ensino fundamental.

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87)

A Base, em todo o seu texto, ecoa os discursos contidos em leis, pareceres, resoluções. Por outro lado, como leitores, somos também responsáveis por produzir ecos dos discursos que nos constituem e fazemos com que esses ecos ressoem, para nós, nos documentos. O reconhecimento dos ecos existentes e a produção de novos ecos depende do conhecimento que já temos como leitores da Base.

Assim, entendo que as competências mencionadas acima compõem um discurso que tem como base os discursos utilizados anteriormente como a questão de compreender a língua como sendo um acontecimento cultural, destaco a visão de língua construída a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Retomo Volochinov (2009) quando afirma que a língua não se separa de sua ideologia, seu significado. Além disso, Bakhtin (2011) afirma que a língua se materializa por meio de enunciados (orais ou escritos) que são produzidos dentro de cada esfera de atuação humana.

Essas competências propostas pelo documento só poderão ser desenvolvidas pelos estudantes se o trabalho com as diferentes culturas, por tantas vezes mencionado, for realizado efetivamente; nesse momento utilizo como exemplo as literaturas indígenas. Se não for proporcionado aos alunos esse contato com elas, eles não serão capazes de desenvolver as competências acima citadas.

A partir das 10 competências elaboradas para a língua portuguesa foram definidos o que era necessário abordar em cada nível do ensino fundamental, para os anos iniciais e para os anos finais. No que se refere aos anos iniciais primeiramente é abordado como será a alfabetização no 1º e 2º ano, em seguida temos tabelas que abordam as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser desenvolvidas durante os anos iniciais do ensino fundamental. Isso tudo está disposto em tabelas.

A primeira que se apresenta é referente a todos os anos iniciais. Depois há uma divisão em que as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades

são divididas em duas tabelas uma que se refere ao 1º e 2º ano e a outra referente ao 3º, 4º e 5º ano. Focarei minha análise no Eixo de Leitura/Escuta, pois é nele que encontramos o campo de atuação artístico-literário.

A primeira tabela que irei apresentar é referente ao campo artístico-literário que a BNCC propõe para que seja usado em todos os anos iniciais.

QUADRO 2: Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
<p><b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.</p>		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura Multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018.

Analisando o quadro anterior noto que há novamente um eco da questão de diversidade cultural, mas como nota-se mesmo no campo artístico-literário, pelo menos no quadro que se refere aos anos iniciais no geral, não encontramos a menção direta a literaturas indígenas.

É possível compreendê-las como sendo parte da diversidade cultural, nesse sentido há a necessidade de que o interlocutor conheça essas literaturas e as compreenda como parte integrante da diversidade cultural brasileira.

O próximo dado a ser analisado é o campo artístico literário referente ao 1º e 2º ano.

QUADRO 3: Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades 1º e 2º Ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	
		1º ANO	2º ANO
<p><b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.</p>			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário		(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018.

Nessa tabela também não há a menção explícita nas habilidades, mas a forma como se interpretará é fundamental, como afirmei anteriormente, mas é importante pontuar que seria possível inserir as literaturas indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental para desenvolver as habilidades propostas pela Base.

Logo após os dois primeiros anos do ensino fundamental I, são propostas de práticas de linguagem, objetivos de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas do 3º ao 5º ano.

Também optei por expor as informações em um quadro, para que seja mais fácil visualizar como se dá o processo de formação dos objetivos e habilidades propostos.

QUADRO 4: Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades 3º, 4º e 5º Ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades		
		3º	4º	5º
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.				
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.		
	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.		
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliteraões e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.		

Fonte: Adaptado de BNCC, BRASIL, 2018.

Como visto anteriormente no caso do 1º e 2º ano, no que se refere às literaturas indígenas, também não se aborda diretamente nas habilidades no 3º, 4º e 5º ano, mas é possível utilizar essa produção literária nos anos iniciais.

Em seguida a BNCC aborda as práticas de linguagem, objetivos de aprendizagem e habilidades referentes ao ensino fundamental – anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano. Novamente há a menção à diversidade cultural no momento em que se fala sobre o campo artístico-literário, “trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.” (BRASIL, 2018, p. 138). O trabalho com a literatura é essencial no ensino fundamental – anos finais, sobre essa importância encontramos na BNCC

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 139)



Retomo o mesmo ponto discutido anteriormente, não há uma menção explícita sobre as literaturas indígenas, nesse caso dependerá do professor ou de quem elaborar o currículo e os planos de aula, a utilização ou não dessas literaturas.

A BNCC, como já dito, propõe nos campos de atuação as práticas de linguagem, objetivos do conhecimento e habilidades. Assim como na base do ensino fundamental – anos iniciais, há uma tabela que se destina a todo o ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), nela encontramos o campo artístico-literário e suas propostas para o referido campo.

QUADRO 5 – Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades Ensino Fundamental – Anos Finais

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
<p><b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;</li> <li>- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;</li> <li>- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.</li> </ul>		
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção	<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p>

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018.

Assim como nos anos iniciais, também temos a não especificação das literaturas indígenas. Até o presente momento do documento, a BNCC não utilizou nenhuma vez o termo literatura(s) indígena(s), exceto quando cita a lei 11.645/08. Há

na Base esse entrelaçamento de vozes que ouvimos em outros discursos como Hall (2014) ao falar sobre a identidade e a diferença, que a identidade é uma construção que ocorre nas relações sociais. Também é possível notar as referências às questões relativas à diversidade cultural que, como visto ao longo da presente dissertação, estão presentes nas leis, resoluções, decretos que antecederam a publicação da base. Por sua vez as leis, resoluções, decretos contém ecos de outros enunciados anteriormente produzidos, pelos movimentos sociais, por exemplo.

A primeira vez em que temos a utilização do termo indígenas, no momento em que são abordadas as práticas de linguagem, objetivos e habilidades propostas para o 6º e 7º ano.

QUADRO 6 – Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades Ensino Fundamental – Anos Finais

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	
		6º	7º
Campo artístico-literário			
Leitura	Relação entre textos	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018.

É a primeira e única vez que o termo indígenas é utilizado dentro das práticas de linguagem, objetivos e habilidades ligados à literatura. Nesse ponto é perceptível a ressonância da lei 11.645/08. Embora esteja presente, não concordo com a maneira como foi colocada, pois da forma que está disposta aparenta que a produção de literatura indígena ou de cultura indígena, de um modo mais geral, só são as lendas.

O último quadro a ser analisado, referente ao ensino fundamental, é a parte de leitura do campo artístico-literário referente ao 8º e 9º ano.

QUADRO 7 – Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades Ensino Fundamental – Anos Finais

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	
		8º	9º
Campo artístico-literário			
Leitura	Relação entre textos	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018.

Nesse último quadro da Base do ensino fundamental, destaco que temos a referência aos gêneros e suportes literários, mas não uma menção direta. Preciso ressaltar que o trabalho com os gêneros e os suportes citados na redação da Base poderiam ser abordados a partir de obras das literaturas indígenas. Me parece que a forma como a BNCC foi escrita não fica claro para o professor que ele precisa incluir em suas aulas as obras dessas literaturas, de modo que essa escolha será pessoal e justamente por ser pessoal corre-se o risco de que não seja abordada durante o ensino fundamental.

A escolha de quais textos abordar em sala é muito importante, pois a identidade do professor não será deixada de lado nesse momento e se esse professor não vê as literaturas indígenas como parte importante para a construção das identidades culturais dos alunos, ele não as abordará; conseqüentemente, os alunos que não tiveram o contato com essas literaturas podem passar a vida sem conhecê-las e sem considerá-las parte de sua cultura nacional. Dessa forma, a identidade cultural dos alunos não será negociada na relação com as culturas indígenas e sim como uma reprodução de uma cultura branca dominante que foi determinada por alguém que detinha o poder de escolha.

Retomo então Woodward (2014, p. 50) quando afirma que são construídas “fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que está excluído, definindo, assim, o que constitui uma prática culturalmente aceita ou não”. Nesse sentido, são apresentados aos estudantes, de forma limitada, algumas das culturas aceitas presentes no país. Nesse momento, já temos uma escolha de incluir algo e excluir outro, já se privilegia umas em detrimento de outras. Acredito que se a redação da Base estivesse escrita explicitamente para abordar as literaturas indígenas em todos os anos escolares os professores precisariam fazer essa inclusão, sem ter brechas para usar como manobra para continuar deixando essas literaturas fora do ambiente escolar.

Passo agora a pensar e analisar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, nela temos em primeiro lugar uma visão dessa etapa de ensino no cenário atual da educação brasileira.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2018, p. 461)

Infelizmente a realidade do ensino médio no país é essa, muitos jovens deixam de frequentar a escola por diversos motivos, na maioria das vezes está relacionado a fatores socioeconômicos. A Base retoma questões sobre esse problema abordado, em 2011, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Nessa etapa, que é final da educação básica, o documento ressalta que é necessário que o jovem seja o protagonista de sua aprendizagem, como percebemos no excerto a seguir

E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade

(sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018, p. 463, grifos do autor)

Destaco que com o posicionamento que a Base assume, percebemos o diálogo com a Agenda 2030 da ONU, devido a retomada da ideia de auxiliar na formação de sujeitos críticos que reflitam e atuem criticamente na sociedade.

No que se refere aos objetivos do ensino médio, o documento retoma o que a LDB define como finalidades dessa etapa de ensino, uma delas é “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p.464). É no ensino médio que os conhecimentos construídos nas etapas anteriores será ressignificado e aprofundado, com o propósito de fornecer ao estudante subsídios suficientes para que, se desejar, prossiga com seus estudos.

Segundo a Base, o ensino médio deve proporcionar ao estudante aprendizagens de acordo com os anseios dos jovens e com os desafios da contemporaneidade e também favorecer “a preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 2018, 465). Outra finalidade dessa etapa, segundo o documento é que ela deve auxiliar na construção dos estudantes como pessoa humana, visando formar um sujeito ético, crítico, com o objetivo de construir “uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária” (BRASIL, 2018, p. 466)

Por fim afirma que “o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.” (BRASIL, 2018, p. 467)

A partir de todos os objetivos elencados anteriormente, é perceptível a retomada dos discursos veiculados através da Agenda da ONU 2030, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, da LDB, por exemplo. O currículo do ensino médio foi alterado pela a Lei nº 13.415/2017, em que se propõe a divisão por áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Nesse momento não há uma especificação de quais componentes fariam parte de cada área.

Com a mudança no currículo, foram estabelecidas algumas práticas que devem ser garantidas na formação geral do estudante, destaco duas que se referem a área de linguagens

os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; (BRASIL, p.476)

No trecho citado anteriormente, tem-se pela primeira vez na BNCC do ensino médio a referência às literaturas indígenas. Comparando esta colocação com a realizada na base do ensino fundamental no 6º e 7º ano, percebe-se que as literaturas indígenas ganham espaço dentro do currículo escolar, pois a utilização do termo escrito nas práticas que devem ser garantidas aos estudantes do ensino médio demarca um lugar que até então era apagado e podia apenas estar subentendido na palavra cultura.

A proposta da Base do ensino médio baseia-se em itinerários informativos, um para cada área do conhecimento; esses itinerários devem se organizar em torno dos eixos estruturantes, sendo eles: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

O componente curricular Língua Portuguesa é oferecido nos três anos do ensino médio segundo a Lei nº 13.415/2017. A proposta para esta área é que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 485)

A Base do ensino médio, assim como a do fundamental, usa os campos de atuação social, a saber Campo da vida pessoal, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Neste trabalho, focarei a análise no campo artístico-literário, ele

é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções.

Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. (BRASIL, 2018, p. 489)

Como já mencionado anteriormente, no campo artístico-literário é possível identificar, por exemplo, ecos da LDB e das DCNEM. Para análise, é importante destacar que, assim como no fundamental, a Base do ensino médio aborda competências que devem ser aprimoradas e habilidades que devem ser desenvolvidas nessa etapa.

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 490)

Com as competências elencadas anteriormente é possível afirmar que em todas elas percebemos a ressonância dos discursos presentes nos outros documentos como a LDB, as DCNEM, e também com os estudos de Hall (2014) sobre a construção da identidade ocorrer na relação com o outro e com o mundo. Para cada competência descrita existem habilidades específicas. Na sequência, a Base define a progressão das habilidades sem esquecer algumas características

Em comparação com o Ensino Fundamental, a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta: [...]

- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (BRASIL, 2018, p. 500)

A Base retoma os discursos dos documentos anteriores, que por sua vez são uma resposta às demandas que surgem na sociedade e que a escola precisa considerar, pois segundo o próprio documento

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2018, p. 523)

A partir dos parâmetros que organizam o currículo, é importante afirmar que é imprescindível o contato com diferentes produções culturais no ensino médio, estando inclusas produções africanas, indígenas e europeias, de acordo com a Base, para “que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.” (BRASIL, 2018, p. 524), sendo assim a base retoma o que está na lei 11.645/08.

Sobre as habilidades que devem ser desenvolvidas, selecionei uma para a análise

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 526)

A habilidade descrita no item acima é válida para toda a etapa do ensino médio, pois o documento não separa essas habilidades em anos, como realizado na educação infantil e no ensino fundamental.

Com a análise da Base Nacional Comum Curricular, é possível afirmar que ela aborda o ensino de culturas indígenas de uma forma mais generalizada e a respeito das literaturas indígenas que é o foco dessa pesquisa, aparecendo explicitamente no 6º e 7º ano do ensino fundamental e no ensino médio. É importante



destacar que durante todo o documento se pesquisarmos por termos, iremos nos surpreender

QUADRO 8 – Resultado das buscas por termo na BNCC

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Número de resultados</b>
“literatura indígena”	nenhum resultado
“literaturas indígenas”	um resultado
“literatura(s)”	60 resultados
“indígena(s)”	136 resultados

Fonte: A autora

Com a pesquisa rápida, podemos perceber que a palavra “indígena(s)” aparece várias vezes no documento, mas não atrelada à literatura, que é o foco da discussão da presente pesquisa. No texto da base a palavra indígena aparece inúmeras vezes atrelada a educação escolar indígena, às culturas e aos direitos indígenas, também quando são abordadas as diversas línguas indígenas existentes no Brasil. Outro momento em que aparece a palavra indígena(s) é quando há uma referência direta às leis referentes aos povos indígenas. No momento em que entramos no campo da componente língua portuguesa a palavra indígena aparece atrelada a contos e lendas, o que é uma visão simplista de toda a produção das literaturas indígenas. Por fim, há também a relação com a cultura. Apenas no campo artístico-literário, no que se refere às práticas de leitura, escuta e produção de textos é que encontramos “literatura indígena” explicitamente no documento. A maioria das vezes em que aparece a palavra indígena(s) no texto é relacionado à arte (dança, música, lutas).

Vale ressaltar que os nomes dos técnicos que participaram da elaboração da Base estão localizados no final do documento. No início do documento consta apenas que é uma publicação do Ministério da Educação e conta ainda com os nomes do Ministro da Educação do período, duas Secretárias, a Executiva e a de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação.

Nas últimas páginas, encontramos os nomes das pessoas envolvidas no processo de produção da BNCC, analisei a ficha técnica da base do ensino médio – versão final, especificamente a equipe de redatores do documento e nessa equipe não encontramos professores indígenas e também não encontramos professores que tenham as literaturas indígenas como objeto de pesquisa. Na ficha técnica da base do ensino médio – 3ª versão temos os mesmos redatores, portanto o cenário não muda.

Na ficha técnica da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Versão final nós encontramos alguns redatores que também são redatores da BNCC do ensino médio e alguns nomes diferentes, mas não altera o cenário, são professores brancos e que não têm como objeto de estudo as literaturas indígenas.

Na sequência, faço referência a outro documento que orienta as Equipes Multidisciplinares e a formação e a prática docentes na rede pública do ensino no Paraná. O *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* consiste no currículo do estado tendo como referência a BNCC; assim, é importante situar que a publicação desse documento ocorre após a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2018. Segundo o documento,

A proposta no Estado do Paraná foi a construção, em regime de colaboração entre estado e municípios, de um referencial curricular único, cujo objetivo é estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem. Esse compromisso foi assumido pelo estado e por municípios paranaenses, assim como também deverá ser por todos os profissionais da educação. (PARANÁ, 2018, p.4)

A publicação do Referencial visa orientar a elaboração da proposta pedagógica curricular das escolas, é importante ressaltar que esse documento contempla apenas 2 etapas da educação básica a educação infantil e o ensino fundamental. O referencial referente ao ensino médio está em construção.

No início do Referencial, são abordadas questões relativas aos princípios, direitos e orientações; nesse item, é realizada uma retomada da legislação educacional, fazendo referências e citações da LDB, por exemplo. Na sequência, inicia-se a parte sobre a educação infantil com um histórico; em seguida, são abordados os princípios básicos e os direitos dessa etapa de ensino e também são abordadas as concepções pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

O Referencial aborda os organizadores curriculares para cada etapa da educação infantil. O que será objeto de análise do Referencial são esses organizadores para a etapa crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses. A primeira diferença em relação à Base Comum que pode ser percebida é a utilização de objetivos que classifico como específicos, pois a partir de um objetivo da BNCC o Referencial acrescenta outros.

Para exemplificar, trago um dos objetivos que são propostos pelo Referencial: “Conhecer diferentes povos e suas culturas por meio de pesquisas, filmes, fotos, entrevistas, relatos e outros” (PARANÁ, 2018, p. 159), nesse caso temos uma especificação do objetivo geral que está presente na base “Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.” (PARANÁ, 2018, p. 159).

No que se refere às literaturas indígenas, assim como na BNCC, não há uma menção direta a elas no texto do Referencial, mas percebemos o diálogo com discursos sobre a diversidade cultural e as diferentes identidades, o respeito e a valorização das diferentes culturas e identidades.

O Referencial aborda também o ensino fundamental anos iniciais e finais. Primeiramente é feita uma descrição de como essa etapa é organizada no Estado, retoma as leis que regulamentam a educação, nele são ampliadas as propostas da Base. Na sequência são separadas as disciplinas, e cada uma delas tem um texto introdutório.

Na disciplina de Língua Portuguesa, retoma-se o que a BNCC aborda, de modo que, assim como na BNCC, o Referencial utiliza os campos de atuação. Sobre o campo de atuação artístico-literário, tem-se uma expansão do que é abordado na Base

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (PARANÁ, 2018, p. 547)

Podemos perceber que o termo “literaturas indígenas” não é utilizado no Referencial. Analisando esse trecho, noto que novamente elas permanecem subentendidas em outros termos. Isso, no entanto, é uma forma de apagamento, como já mencionado anteriormente; se não há menção a elas explícita no Referencial, corre-se o risco de não serem abordadas no ambiente escolar.

Nessa análise, serão verificados, no campo artístico-literário na prática de leitura autônoma ou compartilhada, os objetivos de aprendizagem que abordem diretamente a diversificação de textos literários.

Nesse campo, no que se refere ao 1º ano do ensino fundamental, verifica-se um dos objetivos de aprendizagem, nos quadros a seguir o que foi incluído pelo Referencial Curricular do Paraná será destacado.

QUADRO 9 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem
Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.  <i>- Reconhecer, com a mediação do professor, que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.</i>
Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma; Atribuição de sentido ao texto lido; Finalidade e função social.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.  <i>- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora, cognitiva e a análise textual.</i>

Fonte: Adaptado de PARANÁ, 2018.

Percebi que, no que se refere ao 1º ano do ensino fundamental, a diversidade cultural também é abordada no Referencial. Assim como na BNCC, podemos perceber os discursos relativos à diversidade cultural, sem a especificação das literaturas indígenas. Os objetivos elaborados tanto pela BNCC quanto pelo Referencial abordam a literatura de uma forma mais geral, sem especificar o que deve ser abordado.

No 2º ano do ensino fundamental, percebe-se que não há, nos objetivos de aprendizagem do campo artístico-literário, referência à diversidade cultural, como mencionado na análise da BNCC, o primeiro e segundo anos são voltados para a

alfabetização, mas esse fato não justifica a não inserção da diversidade cultural. No 3º ano do ensino fundamental, é possível verificar a questão da diversidade cultural, como se observa no quadro abaixo:

QUADRO 10 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem do 3º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem
Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.  <i>- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação e aprimoramento como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.</i>

Fonte: Adaptado de PARANÁ, 2018.

Percebe-se que a partir do 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais se torna mais frequente a utilização dentro dos objetivos de aprendizagem a questão da diversidade cultural, inserindo assim o que está disposto na LDB.

QUADRO 11 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem
Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.  <i>- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação e aprimoramento como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.</i>

Fonte: Adaptado de PARANÁ, 2018.

Do quadro anterior, referente ao 4º ano do ensino fundamental, é necessário destacar que, como mencionado anteriormente, a questão da diversidade cultural é relacionada aos textos literários, mas novamente não encontramos explicitamente as literaturas indígenas mencionadas no corpo do texto, sendo assim podemos entender que essas literaturas estariam inclusas nos textos literários.

QUADRO 12 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem
Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.  <i>- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação e aprimoramento como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.</i>

Fonte: Adaptado de PARANÁ, 2018.

O ensino fundamental – anos iniciais encerra no 5º ano. Ressalto que no quinto, assim como no 4º, 3º e 1º ano, é possível encontrar ecos dos discursos abordados pela LDB, para garantir que seja proporcionado aos alunos o contato com as diferentes culturas, no 2º ano não se encontra uma menção explícita a essa questão.

É importante destacar que há um silêncio em relação às literaturas indígenas, pois no campo artístico-literário é possível inserir essas literaturas em todos os anos do ensino fundamental – anos iniciais, mas para que isso ocorra o docente precisa conhecer as literaturas indígenas e optar por abordá-las em suas aulas de língua portuguesa.

Nesse momento, retomo o Referencial Curricular do Paraná para verificar como as literaturas indígenas são abordadas na parte que se refere ao ensino fundamental – anos finais.

QUADRO 13 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem
Campo Artístico-Literário	Leitura	Estratégias de leitura; Apreciação e réplica.	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, <b>lendas brasileiras, indígenas</b> e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.  <i>- Ler, de forma autônoma, e compreender, gêneros da esfera literária adequados a esta etapa, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, no intuito de expressar avaliação sobre o texto lido e estabelecer preferências por gêneros, temas, autores.</i>
Campo Artístico-Literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.  <i>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção</i>

Fonte: Adaptado de PARANÁ, 2018

Assim como na análise realizada da BNCC, o Referencial de 6º ano segue a mesma linha: toca-se no assunto diversidade cultural, há então uma menção explícita à produção escrita indígena, mas é caracterizada como “lendas indígenas”, descaracterizando como literatura de modo mais amplo e, sobretudo, como resistência e lugar de negociação de identidades.

No que se refere à BNCC, o Referencial Curricular não menciona as literaturas indígenas no corpo do texto, como já percebido anteriormente. No referencial do 7º ano ocorre a mesma situação.

QUADRO 14 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem
Campo Artístico-Literário	Leitura	Estratégias de leitura; Apreciação e réplica.	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, <b>lendas brasileiras, indígenas</b> e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.  <i>- Ler, de forma autônoma, e compreender, gêneros da esfera literária adequados a esta etapa, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, no intuito de expressar avaliação sobre o texto lido e estabelecer preferências por gêneros, temas, autores.</i>
Campo Artístico-Literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.  <i>- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</i>

Fonte: Adaptado de PARANÁ, 2018



Retomo o que foi assinalado em relação ao ano anterior (6º ano), o Referencial aborda a questão da diversidade cultural de uma forma mais geral, sem especificar o trabalho com as literaturas indígenas.

QUADRO 15 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem
Campo Artístico-Literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.  <i>- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</i>

Fonte: Adaptado de PARANÁ, 2018

O referencial curricular que se refere ao 8º ano do ensino fundamental – anos finais, faz a referência a diversidade cultural, remetendo ao que está proposto na Base Nacional Comum Curricular, sem fazer nenhuma alteração ou acréscimo em seu texto.

A questão da diversidade cultural, presente no referencial, é muito abrangente, novamente percebo que há um apagamento sobre as questões ligadas às literaturas indígenas. E a responsabilidade de interpretar a BNCC, o referencial e construir o currículo ficará sob a responsabilidade dos professores, mas se eles não tiverem a formação necessária para entender a importância do trabalho com as literaturas indígenas na sala de aula e se os materiais didáticos não as contemplarem provavelmente elas não serão abordadas.

Por fim abordarei o que está proposto no Referencial Curricular do Paraná do 9º ano do ensino fundamental – anos finais.

QUADRO 16 – Campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem
Campo Artístico-Literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.  <i>- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, de forma a reconhecer nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</i>

Fonte: Adaptado de PARANÁ, 2018

É perceptível a repetição do que está na Base como sendo uma parte do Referencial do Estado. No 9º ano também não são apresentados novos objetivos e não há uma menção às literaturas indígenas.

Preciso destacar que em todos os objetivos houve a repetição do que está escrito na BNCC, sem fazer acréscimos de objetivos ou considerações. No Referencial do ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) não há um acréscimo, nem menção proposta pelo Referencial é apenas uma cópia do que tem na Base.

Nos 3º, 4º e 5º anos, há o acréscimo de uma parte “bem como permitir o contato com diferentes culturas” (PARANÁ, 2018), no 2º não há acréscimos, pois não há no campo artístico-literário, na prática de linguagem leitura, a referência a diversidade cultural.

No 1º ano temos um acréscimo “de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora, cognitiva e a análise textual.” (PARANÁ, 2018). Portanto percebo que no Referencial é possível ver a retomada de outros discursos, mas ele não acrescenta algo que realmente auxilie na implementação da Lei 11.645/08.

É importante destacar que durante todo o documento se pesquisarmos por termos, iremos nos surpreender, pois o referencial apenas faz uma retomada da BNCC e não acrescenta, no que se refere à língua portuguesa, nenhum apontamento sobre as literaturas indígenas.

QUADRO 17 – Resultado das buscas por termo na BNCC

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Número de resultados</b>
“literatura indígena”	nenhum resultado
“literaturas indígenas”	nenhum resultado
“literatura(s)”	62 resultados
“indígena(s)”	114 resultados

Fonte: A autora

Assim como percebemos na BNCC no Referencial Curricular do Paraná, a pesquisa rápida indica que a palavra “indígena(s)” é utilizada com frequência no documento, mas não está atrelada a literatura, que é o foco da discussão da presente pesquisa.

No Referencial Curricular do Paraná, ocorre o mesmo que na BNCC, a palavra indígena(s) aparece ligada à luta, à dança, às artes visuais, a questão da educação escolar indígena, a cultura e quando se refere a literatura está atrelado a lendas.

É importante demarcar o pertencimento racial dos professores que produziram o referencial curricular de língua português do Paraná: os 3 integrantes do grupo que produziu o documento são brancos e suas pesquisas, de acordo com o encontrado na plataforma Lattes, não tem como temática as literaturas indígenas ou qualquer tema que se aproxime delas.

Nesse cenário, podemos perceber o silenciamento, apagamento das vozes indígenas, assim como das vozes negras, na formulação do Referencial Curricular do Paraná.

Passo agora à análise dos materiais utilizados no curso ofertado pelo governo do estado do Paraná para as Equipes Multidisciplinares. Primeiramente quero destacar a carga horária do curso que atualmente é de 20 horas sendo divididas da seguinte forma: 16 horas a distância e 4 horas presenciais. Houve uma diminuição considerável de cerca de 66% em relação a anos anteriores, pois o curso tinha duração de 60 horas.

A criação das Equipes Multidisciplinares no estado do Paraná foi dada pela Resolução 3399/10 de 05 de agosto, nesse período o estado era governado por Orlando Passuti, que assumiu o governo em 01 de abril desse mesmo ano após a renúncia de Roberto Requião. Quando o curso das EMs foi criado ele continha uma carga horária de 60 horas, mas atualmente essa carga horária sofreu uma alteração,

a mudança de 60 para 20 horas de curso de formação das equipes ocorreu no ano de 2019 no atual governo de Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Júnior).

Antes de analisar os materiais disponibilizados para os cursistas do ano de 2019, reflito sobre o formato com que o curso das EMs é organizado. Podemos apontar alguns pontos que precisariam ser repensados: em primeiro lugar, há um número limitado de vagas para o curso, então pode acontecer que um professor que queira participar do curso não consiga uma vaga.

Outro ponto é a carga horária que tem diminuído com o passar do tempo. Quando eu participei do curso nos anos de 2016 e 2017 o curso era de 60 horas; eu ainda acreditava que era pouco tempo de formação, mas ao analisar a carga horária do curso em 2019 percebemos que é muito inferior. Isso não proporciona tempo suficiente para que os cursistas leiam os materiais, proponham atividades e intervenções.

Na verdade, a redução dessa carga horária dificulta que a implementação prática seja realizada de modo adequado porque a formação docente se torna superficial e com pouco tempo para preparação dos materiais a serem desenvolvidos com os estudantes.

A questão da multiplicação que deveria ser realizada também é muito complexa, pois na teoria os professores que participaram do curso de formação deveriam compartilhar com os outros professores que não fizeram o curso, as reflexões, discussões, aprendizados, com o objetivo de que esse conhecimento se multiplicasse.

O problema está na sobrecarga que os professores têm de trabalho: em qual momento seria realizado esse compartilhamento se o estado não disponibiliza um momento propício para que isso ocorra? Esta é uma questão que precisa ser debatida, na tentativa de alcançar o objetivo de propagar esses conhecimentos.

Optei por analisar o material relativo ao ano de 2019, pois são os últimos documentos utilizados no curso de formação. No site do governo do estado, não encontrei o material relativo ao ano de 2020. Primeiramente, o curso da EM é dividido em 4 encontros, cada um deles contém um roteiro de estudos, documentos complementares e textos-base para as discussões.

Destaco que em 2019 a temática escolhida para o curso da equipe foi “Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná”; em cada encontro temos um foco em específico a ser estudado.

O encontro I apresenta o roteiro de estudos da equipe multidisciplinar do referido ano tem como foco de estudo “A presença dos Kaingang, dos Guarani e dos Xetá no Estado do Paraná”, nesse roteiro, já na primeira página, é apresentada uma definição do que é a proposta para aquele encontro.

O encontro I - A presença dos Kaingang, dos Guarani e dos Xetá no Estado do Paraná tem por meta oportunizar o conhecimento dos aspectos relacionados à história, cultura, trajetórias e influências dos povos Kaingang, Guarani e Xetá na sociedade paranaense. Espera-se que os integrantes das Equipes Multidisciplinares (EM) estejam, ao final do encontro, aptos para multiplicar, para a comunidade escolar, os conhecimentos e as reflexões feitos a partir dos materiais disponibilizados e cumprir, dessa maneira, o preceito legal das EM. (PARANÁ, 2019, p. 5)

Nesse ponto do texto, fica clara a referência à Resolução nº 3399, de 05 de agosto de 2010, que cria as Equipes Multidisciplinares. Também é possível perceber sua relação com a Lei 11.645/08 sobre a abordagem das culturas indígenas na escola. Na sequência, é possível notar os ecos de discursos sobre identidades

Em se tratando dos indígenas, o trabalho da EM é de suma importância, já que “é responsável pela desconstrução de ideias, estereótipos e concepções presentes no imaginário da sociedade brasileira, que se manifestam a qualquer instante e em qualquer ambiente, incluindo o escolar.” (PARANÁ, 2019, p. 6)

Nesse ponto não temos referências explícitas, mas percebo na “desconstrução” utilizada no trecho anterior uma relação justamente com a construção da identidade de todas as pessoas envolvidas nesse processo, pois a desconstrução dessas concepções e estereótipos e a construção da identidade se dão nas relações sociais.

Os estereótipos fixam os indígenas num lugar de desconhecimentos e pré-concebidos que, frequentemente, não correspondem aos modos como os próprios indígenas se veem, afetando, desse modo, as identidades indígenas no nosso estado. Além disso, esses estereótipos dificultam que os não-indígenas reconheçam a participação fundamental indígena na constituição da grande cultura nacional, dificultando ou impossibilitando sua identificação com esses povos e culturas.

Na sequência verifico que há ecos da Lei 11.645/08, justamente no momento em que se coloca como objetivo a valorização da cultura dos povos indígenas

Objetivo: Valorizar a presença dos povos indígenas que residem no Paraná, identificando influências culturais e linguísticas indígenas que contribuíram e contribuem com a cultura paranaense, favorecendo o conhecimento da

educação escolar Indígena e suas especificidades, bem como a trajetória de indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá. (PARANÁ, 2019, p. 6)

Na apresentação feita no roteiro de estudos, se verifica a questão da valorização das culturas indígenas presentes no estado do Paraná, da diversidade étnica do estado e para que os participantes das equipes conheçam mais os povos indígenas do estado serão proporcionadas leituras e análises de textos e vídeos. O roteiro ainda faz sugestões de leituras complementares.

Todos os materiais estão no roteiro, sempre com o link de acesso. Para encerrar o roteiro, é proposta uma atividade que deve ser realizada no ambiente virtual do curso e por fim aborda a vivência desse trabalho no cotidiano escolar lembrando de papel de cada um (professores, agentes educacionais e alunos) no processo de ensino. O roteiro encerra retomando o que está disposto na Lei 11.645/08

O anexo do encontro I aborda questões sobre a educação escolar indígena no Paraná, como ela é estruturada, os profissionais que trabalham nelas e dados numéricos sobre a presença dos Guarani, Kaingang e Xetá no estado.

O encontro II abordou outra temática “Representações, símbolos e saberes afro-paranaenses”. E o encontro IV abordou a temática “Presença negra no Paraná”. Embora sejam temáticas fundamentais para o cotidiano escolar, não irei aprofundar o conteúdo desses roteiros nem os anexos desses encontros, pois não são o foco da presente pesquisa.

O encontro III tem como temática “A presença feminina nas comunidades indígenas do Paraná”, se assemelhando ao que foi apresentado no encontro um. O roteiro de estudos define, primeiramente, que a proposta é dar visibilidade às mulheres indígenas; em seguida, se descreve a organização do encontro e é apresentado o objetivo que é “Conhecer as histórias, as trajetórias e compreender a atuação das mulheres Kaingang, Guarani e Xetá nas comunidades indígenas, identificando e valorizando seu papel na educação” (PARANÁ, 2019, p. 6).

Na sequência, para realização desse encontro, são indicados textos e vídeos sobre a temática. Nesses materiais indicados são trazidas as culturas dos povos Guarani, Kaingang e Xetá, como o material do curso da EM de 2019, nesse encontro, aborda-se a maternidade e as vozes femininas indígenas no Paraná não temos menções à literatura desses povos.

Um assunto abordado nesse encontro é a maternidade indígena; o roteiro propõe a leitura de textos sobre esse tema. Na sequência, a questão da avaliação

realizada no ambiente virtual é retomada e, por fim, nesse roteiro é solicitada uma atividade pedagógica e são apresentadas sugestões do que propor para se trabalhar essa temática em sala de aula.

O curso ofertado para as equipes multidisciplinares ocorre em um período de 4 meses; o de 2019 iniciou em agosto e terminou em novembro. Acredito que seria muito mais enriquecedor se esse tempo fosse maior. Outro ponto que destaco é que essa equipe é composta por membros da comunidade escolar.

## APROXIMAÇÕES ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação procurou analisar a redação dos textos dos documentos norteadores da educação brasileira, buscando nos textos a resposta para a pergunta realizada no início da pesquisa. “Como as literaturas indígenas são abordadas nas leis e documentos que norteiam a educação e nos documentos de estudo das Equipes Multidisciplinares?”.

A primeira reflexão que fiz a partir das leituras é sobre o que são literaturas indígenas e a importância de se utilizar o termo no plural, pois cada autor indígena pertence a uma etnia, e a produção literária dele é um produto de sua cultura. Retomo a Dorrico quando afirma que através de cada obra conhecemos o autor e seu povo.

Ressalto que o trabalho é de análise buscando um diálogo com outros discursos que são veiculados no meio educacional. A primeira conclusão que ressalto é que a construção da Lei 11.645/08 começou muito antes de ela ser promulgada. A organização e as ações dos movimentos indígenas ajudaram a construir a referida lei, pois acredito que se naquela época os povos indígenas não tivessem agido hoje não teríamos essa lei. Esse período de surgimento de movimentos sociais é muito intenso nesse período, pois o Brasil estava sob o regime militar e a luta desenvolvida por eles naquele período surtiu efeito, houve então uma redemocratização e a publicação da Constituição de 1988.

Na redação da Constituição Federal de 1988, Constituição Cidadã, estão “ecos e ressonâncias” (BAKHTIN, 2011, p.297) dos anseios e reivindicações desses movimentos sociais, entre eles o indígena. Um exemplo é a garantia de que os povos indígenas teriam suas línguas maternas nas escolas da educação regular. O texto da Constituição permitiu que as lutas dos movimentos sociais pudessem ser cobradas legalmente.

Outro texto no qual percebemos relações dialógicas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; nela percebemos que o que foi assegurado aos indígenas passa a também compor as orientações da educação. Nesses documentos, pude constatar que há uma tentativa de se garantir a diversidade cultural na sala de aula. O Plano Nacional de Educação também segue essa mesma linha defendida pela LDB, de fomentar na escola a diversidade cultural.

O que não se pode esquecer é que essas construções são propostas em um determinado contexto social que afeta diretamente a publicação de leis, decretos,



resoluções. Após anos a publicação da LDB é que se publica a Lei 11.645/08 instituindo a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas indígenas, no ensino fundamental e médio, foi uma grande conquista para o movimento indígena, pois até então as temáticas relacionadas as culturas indígenas não eram obrigatórias nas escolas de educação não-indígena.

É importante destacar esse avanço porque seus ecos serão percebidos nos textos da criação das Equipes Multidisciplinares, propostas pelo governo do estado do Paraná e também na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Com isso concluo que as relações dialógicas abordadas por Bakhtin são perceptíveis nesses textos.

Também percebo um diálogo com Stuart Hall (2014) e Woodward (2014), quando abordam as questões sobre a construção da identidade, pois nesses documentos há uma ênfase na diversidade cultural, ressalto a importância da contribuição de Janzen (2005), pois a partir delas compreendo que as culturas são híbridas e se constroem constitutivamente em relações dialógicas.

Um ponto que constatei e acredito ser um ponto frágil dos documentos norteadores (Lei 11.645/08, LDB, BNCC, RCP) é a não utilização do termo literaturas indígenas nos objetivos de aprendizagem. A literatura é entendida como parte que compõe a cultura, mas acredito que demarcar explicitamente o lugar das literaturas indígenas no contexto escolar é muito necessário. Se não houver essa demarcação, corre-se o risco de que as literaturas indígenas continuem sendo invisibilizadas. Isso ocorre devido à falta de conhecimento sobre elas e também sobre uma questão relacionada ao poder, pois quem tem o poder de incluí-las ou excluí-las é quem elabora os documentos oficiais, e essa escolha não é neutra, leva em consideração a identidade cultural que essa pessoa construiu, questões de valorização de uma literatura em detrimento de outras.

Sobre o Referencial Curricular do Paraná, concluo que não acrescenta contribuições relevantes para uma maior utilização das literaturas indígenas nas etapas da educação básica. Como já afirmei, os documentos apresentam ressonância de outros discursos como de leis anteriores, orientações, resoluções, mas não se percebe um passo a mais.

Em relação às Equipes Multidisciplinares, aponto que seria necessário que todos os professores, funcionários, alunos e membros da comunidade escolar participassem do curso de formação, pois com um número de vagas limitadas

normalmente são poucas as pessoas que têm efetivamente acesso ao que é trabalhado no curso; acredito que quanto mais pessoas participem da discussão, da reflexão sobre essa temática, mais valorizadas as literaturas indígenas seriam e ocupariam o lugar que lhe é de direito dentro do ambiente escolar e conseqüentemente na sociedade.

É importante ressaltar que a redação da Lei 11.645/08 deixa espaço para interpretações ao não inserir a educação infantil no caput do artigo, acredito que seria importante que estivessem contempladas todas as etapas da educação básica.

Com as leituras e análises, posso concluir que as leis e documentos que norteiam a educação e nos documentos de estudo das Equipes Multidisciplinares abordam as questões culturais, de construção de identidade cultural e apresentam ecos, ressonâncias de discursos anteriores. Penso que também são respostas a esses discursos, mas acredito que a demarcação com a utilização do nome literaturas indígenas é necessária, para que sejam valorizadas e ocupem seu lugar efetivamente.

Acredito que o trabalho com as literaturas indígenas é imprescindível para a negociação das identidades culturais dos estudantes, pois essas negociações são produzidas discursivamente nas relações sociais. Se não há esse contato com diversas culturas, os estudantes não conseguirão realizar essas negociações, mas sim irão reproduzir a cultura que lhes foi imposta. Sei que, no que se refere à mudança na legislação, é uma luta mais demorada e que precisa ser conjunta, mas para tentar amenizar esse apagamento sofrido pelas literaturas indígenas cada professor pode optar por realizar o trabalho em suas salas de aula, levando textos dessas literaturas para que os estudantes as conheçam, as leiam, reflitam sobre elas, dialoguem com elas e negociem suas identidades com as literaturas indígenas, e, conseqüentemente, com as vozes indígenas, fazendo parte dessa negociação.

Após a conclusão do trabalho ainda ficaram possibilidades de pesquisas futuras, como por exemplo a análise dos memoriais descritivos das EMs para analisar a implementação dos trabalhos elaborados durante o curso de formação. Há também o questionamento de como seria o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no curso da EM? Como as literaturas indígenas aparecem nos livros didáticos que muitas vezes são o único material de apoio dos professores? Por que as vozes dos indígenas não estão nos documentos oficiais? Essas são questões que se abrem a partir desse trabalho e que podem orientar a realização de outras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- A LITERATURA DE EDSON KAYAPÓ. [ S.I.]: Literatura Indígena Contemporânea, 2015. Entrevista de Edson Kayapó concedida a Julie Dorrico. 1 vídeo (02:01:19 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZgUoiNCEeBM>. Acesso: 19 jun. 2021.
- A LITERATURA INDÍGENA: conhecendo outros brasis. [ S.I.]: TEDxUnisinos, 2019. Apresentação de Julie Dorrico. 1 vídeo (14:55 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gKVOXmuEbwU>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- ALMEIDA, Clara. Literatura indígena brasileira: origens, desenvolvimento e importância. **MultiRio a mídia educativa da cidade**. Rio de Janeiro. 03 jul. 2019. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/15026-literatura-ind%C3%ADgena-brasileira-origens,-desenvolvimento-e-import%C3%A2ncia> Acesso em: 20 out. 2020.
- ALMEIDA, Marina. Literatura indígena: outros livros, outras histórias do Brasil. **Escrevendo do futuro**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/literatura-indigena-outros-livros-outras-historias-do-brasil/> Acesso em: 20 out. 2020.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.M. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BATE-PAPO COM AILTON KRENAK E VÃNGRI KAINGÁNG. [ S.I.]: Ato criativo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wqk3W3tqxOk> Acesso em: 09 nov. 2020.
- BRANDES, Silvely. **Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea: uma perspectiva bakhtiniana**. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 27 jun. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso: 20 out. 2020.
- BRASIL. **Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm) Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Estatuto do Índio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm) Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Torna obrigatório o ensino da temáticas “História e Cultura Afro-brasileira”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=A%20Lei%20no.%22%2C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=A%20Lei%20no.%22%2C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 25 jun. 2020

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Torna obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 25 jun. 2020

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series> Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso: 19 jun. 2021.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269> Acesso em: 11 ago. 2020.

CARDOSO, Maísa. **Análise de negociações de identidades sociais em discursos de formação docente continuada para a educação das relações étnico-raciais na equipe multidisciplinar**. 2019. 284 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

CARREIRA, D. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. In: **Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 15, n. 28, p.127 – 137, dez. 2018. Disponível em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/sur-28.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/sur-28.pdf)

DANIEL MUNDURUKU - EPISÓDIO COMPLETO: QUANDO A PENA DO ÍNDIO ESCREVE - SUPER LIBRIS. [ S.I.]: SESCTV, 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=c\\_amh3-rq](https://www.youtube.com/watch?v=c_amh3-rq) Acesso em: 20 jun. 2021.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR. **Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná** – Roteiro I. 2019. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipemultidisciplinares/2019/encontro1/roteiro1\\_em2019.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipemultidisciplinares/2019/encontro1/roteiro1_em2019.pdf) Acesso em: 20 abr. 2021

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR. **Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná** – Roteiro II. 2019. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipemultidisciplinares/2019/encontro2/roteiro2\\_em2019.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipemultidisciplinares/2019/encontro2/roteiro2_em2019.pdf) Acesso em: 20 abr. 2021

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR. **Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná** – Roteiro III. 2019. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipemultidisciplinares/2019/encontro3/roteiro3\\_em2019.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipemultidisciplinares/2019/encontro3/roteiro3_em2019.pdf) Acesso em: 20 abr. 2021

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR. **Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná** – Roteiro IV. 2019. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipemultidisciplinares/2019/encontro4/roteiro4\\_em2019.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipemultidisciplinares/2019/encontro4/roteiro4_em2019.pdf) Acesso em: 20 abr. 2021

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**; tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro.: Vozes, 2014.

HOFFMANN, Draudi Maria Albach. **Equipe multidisciplinares – ações e suas contribuições no espaço escolar**: possibilidades e entraves. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52256/R%20-%20E%20-%20DRAUDI%20MARIA%20ALBACH%20HOFFMANN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 22 nov. 2020.

JANZEN, Henrique Evaldo. **O Ateneu e Jakob von Gunten**: um diálogo intercultural possível. 2005. 170 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

LITERATUA E PROTAGONISMO INDÍGENA POR EDSON KAYAPÓ. [ S.I.]: Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U4RxcW5xZmc&t=2061s> Acesso: 19 jun. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **A literatura indígena não é subalterna**. Itaú Cultural. São Paulo. 13 mar. 2018. Disponível em <https://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna> Acesso em: 20 out. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Três reflexões sobre os povos indígenas e a lei 11.645/08. **Revista Moitará**. Edição Especial v. 1, n1, p. 19 – 23, nov-dez 2014. Disponível em: <http://fundacaoarapora.org.br/moitará/wp-content/uploads/2016/02/19-Daniel-Munduruku.pdf> Acesso em: 18 abr. 2021

OLIVEIRA, Juliana Pires. GOULART, Treyce Ellen. **História e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula**: a implementação da lei 11.645/08 nas escolas. *Aedos* v. 4, n. 11, p. 564 - 576, set. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/31758/20887> Acesso em: 22 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso em: 25 jun. 2020.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Língua Portuguesa. Curitiba: 2009. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br) Acesso em 18 fev. 2021.

PARANÁ. **ORIENTAÇÃO Nº 001/2018/2019, 21 de fevereiro de 2018**. Composição e funcionamento das Equipes Multidisciplinares – EM 2018/2019 nos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação, Instituições Especializadas Estaduais e Escolas Parceiras, Núcleos Regionais de Educação e Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: [http://www.cep.pr.gov.br/sites/cep/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/2018/DG/orientacao00120182019dedi.pdf](http://www.cep.pr.gov.br/sites/cep/arquivos_restritos/files/migrados/File/2018/DG/orientacao00120182019dedi.pdf) Acesso em: 22 jun. 2020

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações.** Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf) Acesso em: 20 abr. 2021.

PARANÁ. **Resolução 3399, de 05 de agosto de 2010.** Compõe as Equipes Multidisciplinares. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69167&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PEROVANO, Nayara Santos; SOUZA, Bárbara Cristina da Silva. **Base Nacional Comum Curricular: A proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo.** Cadernos da Fucamp, v.17, n. 30, p.73 – 85, 2018. Disponível em:

<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1141>. Acesso em: 11 ago. 2020.

POTIGUARA, Eliane. **Entrevista concedida a Michelle Bruck.** Belo Horizonte, 19 abr. 2019. Disponível em:

<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/eliane-potiguara-fala-sobre-a-literatura-dos-povos-indigenas-no-brasil> Acesso em: 09 nov. 2020.

PROFESSOR EDSON KAYAPÓ E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INDÍGENA. [S.l.]: Daniel Munduruku, 2015. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU> Acesso em: 19 jun. 2021.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: **Revista Educação Brasileira**. n 13, p. 95 – 112, jan - abr, 2000. Disponível em:

[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_07\\_ROSA\\_HELENA\\_DIAS\\_DA\\_SILVA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_07_ROSA_HELENA_DIAS_DA_SILVA.pdf) Acesso em: 13 dez. 2020

THÉIL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: A construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura.** 2006. 376 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

VAINER, Bruno Zilberman. Breve histórico acerca das constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro. **Revista Brasileira de Direito Constitucional** – RBDC n. 16 – jul./dez. 2010. Disponível em:

[http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161-Artigo Bruno Zilberman Vainer \(Breve Historico acerca das Constituicoes do Brasil e do Controle de Constitucionalidade Brasileiro\).pdf](http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161-Artigo%20Bruno%20Zilberman%20Vainer%20(Breve%20Historico%20acerca%20das%20Constituicoes%20do%20Brasil%20e%20do%20Controle%20de%20Constitucionalidade%20Brasileiro).pdf) Acesso em: 18 abr. 2021.

VOLOCHINOV, V; BAKHTIN, M. M. 2014. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 16ª ed. São Paulo, Hacitec, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, Rio de Janeiro.: Vozes, 2014.