

## **Relato de experiências com o Projeto Palavra pulsante: tecendo aprendizagens por meio da Literatura Indígena**

---

**Marcilea de Freitas<sup>1</sup>**

---

### RESUMO

A manutenção do estigma de que as culturas indígenas são ágrafas e a reprodução de estereótipos têm representado obstáculos ao reconhecimento de seus saberes e da diversidade cultural brasileira. A partir dessa percepção e tendo em vista a necessidade de intervenções quanto ao currículo da Educação Básica de forma a contribuir para a abertura real do debate sobre a temática étnica na escola e a partir dela é que foi proposto o projeto “Palavra Pulsante”, que busca trazer os textos literários de autoria indígena para as aulas de Língua e Literatura, a fim de que se possa de fato trabalhar com história e cultura indígena resgatando suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à história e formação do povo brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura indígena. Língua e literatura. Escola.

## **Informe de experiencias con el proyecto Palabra pulsante: tejiendo aprendizajes a través de la literatura indígena**

### RESUMEN

El mantenimiento del estigma de que las culturas indígenas son gráficas y la reproducción de estereotipos han representado obstáculos para el reconocimiento de su conocimiento y de la diversidad cultural brasileña. Sobre la base de esta percepción y en vista de la necesidad de intervenciones en el plan de estudios de Educación Básica para contribuir a la apertura real del debate sobre cuestiones étnicas en las escuelas, fue a partir de ahí que se propuso el proyecto "Palabra palpitante", que busca llevar textos literarios de autoría indígena a las clases de Lengua y Literatura, para que uno pueda trabajar con la historia y cultura indígena, rescatando sus contribuciones en las áreas sociales, económicas y políticas relevantes para la historia y la formación del pueblo brasileño.

**PALABRA CLAVE:** Literatura indígena. Lengua y literatura. Escuela.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

É indiscutível a falta de visibilidade das produções literárias indígenas nas escolas mesmo após a Lei 11645/2008 que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino. A manutenção do estigma de que suas culturas são ágrafas e a reprodução de estereótipos tem representado obstáculos às práticas de valorização de seus saberes e da diversidade cultural brasileira. A partir dessa percepção e tendo em vista a necessidade de intervenções quanto ao currículo da Educação Básica de forma a contribuir para a abertura real do debate sobre a temática étnica na escola e a partir dela é que propus o projeto de pesquisa-intervenção “Palavra Pulsante” – título inspirado no pensamento da pesquisadora e escritora indígena Graça Graúna que afirma que a palavra indígena sempre existiu e continua pulsando:

A literatura indígena pulsa. A sua força atravessa fronteira[...] negar a existência da literatura indígena ou imprimir-lhe o rótulo de orature (como quer a visão eurocêntrica) são formas de preconceito literário. E mais: isso significa banalizar os direitos literários, a história de resistência e luta dos diferentes povos indígenas de que tratam (em parte) os Direitos Humanos (GRAÚNA, 2013, p. 172).

Assim, o propósito do projeto é inserir os textos literários de autoria indígena nas aulas de Língua, Literatura e Produção textual perpassando pelos conteúdos constantes no currículo previsto para o Ensino Médio, a fim de que os professores possam de fato trabalhar com história e cultura indígena resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à história e formação do povo brasileiro, conforme prevê a lei, possibilitando também a reflexão sobre questões voltadas à construção de identidades e dos estereótipos que circulam a respeito do ser indígena, que podem ser percebidos através de suas escritas, comparativamente com textos de autores não-indígenas que tratam sobre eles, assim como as imagens que circulam socialmente, que demonstram estigmas cristalizados histórica e socialmente como resultado de uma política de apagamento do protagonismo indígena através dos tempos.

Dessa forma, pesquisar e trazer para a sala de aula essas produções literárias indígenas significa uma riquíssima possibilidade de adquirir e produzir conhecimentos que sejam aliados à luta desses povos por voz e vez. Representa a possibilidade de ser canal para que o protagonismo indígena desde os limites de nossa história, apagado intencionalmente pela cultura colonizadora prevalecente até hoje, possa ser (re)conhecido.

A proposta de levar a Literatura Indígena para a sala de aula partiu também da percepção da necessidade de pluralizar os discursos a fim de dialogar com a diversidade para

tornar possível conhecer, compreender e valorizar o outro e as diferentes formas de expressão literária (THIEL, 2013).

Thiel faz questão de lembrar ainda “Os Direitos Universais das Crianças a escutar contos”, declarados pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC), documento escrito com base na Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU (1959) e que Giardinelli (2010) resume dizendo que “Toda criança/jovem goza a plenitude do direito de conhecer os contos, poemas e lendas de seu país”. Partindo da presunção desse direito, compreendemos que conhecer a Literatura Brasileira pressupõe conhecer, entre tantas literaturas de tantos povos, vozes e culturas, a Literatura Indígena. Esta, por sua vez, segundo o escritor macuxi Ely Ribeiro de Souza:

[...] constitui-se numa literatura – poesia práxis – usada para confrontar e reagir às ações regionais: grileiros, mineradores, pecuaristas invasores de seus territórios. Uma literatura que tem possibilitado atualização de nossos códigos culturais, construindo novas compreensões e novos enredos, possibilitando a presença de muitos de nossos jovens nos três níveis de ensino, desenvolvendo pesquisas, dissertações e teses sobre nossas culturas, revelando a riqueza de nossas tradições, filosofias e ciências que orientam nosso estar no mundo; literatura essa que apresenta uma cultura indígena viva, perene, criadora, transformadora e impulsionadora para os novos desafios que o mundo hoje impõe aos povos (SOUZA, 2018, p. 51).

Assim, é uma Literatura que vai muito além de valores estéticos, mas que também traz todo um repertório cultural que permite mostrar outras cosmologias, saberes que confrontam pensamentos colonialistas, permitindo o giro epistemológico proposto nos estudos decoloniais. E ainda, além disso, como diz o professor Edson Kayapó (2013) “A literatura indígena tem uma tarefa ainda mais grandiosa, que tem a ver com a construção da paz, do respeito à diversidade dos nossos povos e à segurança da continuidade da vida no planeta”. Ou ainda como o indígena urbano descendente do povo Kaingang João Paulo Rodrigues “[...] a temática indígena na literatura é a re-educação da sensibilidade”.

O narrador indígena abre novos caminhos interpretativos, novas construções discursivas que desafiam os preconceitos e desfazem estereótipos. Sua escrita permite o diálogo do leitor com a cultura tradicional indígena, “sua diversidade, sociabilidade, produção e preservação, desenvolvimento e sustentabilidade, troca de saberes sobre valores, comportamentos, espiritualidade, jogos e brincadeiras” (ELY MACUXI, 2018).

A leitura de Literatura indígena representa, assim, extenso campo de saberes no que diz respeito à prática de multiletramentos e de leitura de multimodalidades textuais. O escritor

indígena Daniel Munduruku (2017, p.122) diz que a literatura produzida por indígenas “engloba muito mais que o texto escrito, ela abrange diversas manifestações culturais, como a dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais”.

Além disso, relacionando com um dos principais aspectos do ensino de Língua Portuguesa que é o desenvolvimento da leitura<sup>2</sup>, a presença de textos literários de autoria indígena, na sala de aula, pode promover as cinco dimensões de leitura sugeridas por Perissé (2005): leitura funcional, recreativa, reflexiva, inspiradora e formativa. A Literatura Indígena é ainda uma leitura que, segundo Maria Inês de Almeida (2000), “demandaria antes os cinco sentidos do corpo, ao invés de um modelo logocêntrico, racional”. Ou mais do que cinco, como diz Munduruku:

Nossa literatura não está limitada pela escrita. Ela é também silêncio. Ela também é meditação. Ela é sons de mata, de água, de bicho, de espíritos ancestrais, habitantes de um mundo sensível. Ela é feita de batidas rítmicas de pés no chão acolhedor, é feita de entoações de cantigas imemoriais; de corpos marcados por registros de histórias vivas; de adorno que embelezam os corpos e trazem lembrança de que somos partes de todo (MUNDURUKU, 2013, p. 9).

A proposta do autor sobre a literatura de seu povo amplia as possibilidades de leitura de suas histórias, pois amplia os dispositivos necessários para sua compreensão. É uma leitura que não se faz apenas com a decodificação, mas com o exercício de todas as sensibilidades, com a percepção de todas as existências. Leitura que envolve textualidades diversas registradas nos corpos, nos adornos, nas cantigas, nas danças, nas cerâmicas e cestarias que precedem a escrita alfabética.

Levar Literatura indígena para a sala de aula é ainda possibilitar a troca de conhecimentos interculturais. A interculturalidade nos convida ao diálogo entre culturas como algo fundamental à justiça social, pois não há como falar em igualdade enquanto os espaços são delimitados de forma antidemocrática, excluindo a diversidade, pensamentos divergentes e outras visões que não as preestabelecidas nos currículos engessados, em que só a tradição literária europeia canônica ou a história dos colonizadores têm lugar. É preciso sim, abrir e demarcar de forma igualitária o espaço da palavra indígena.

No Brasil, Candau (2003) reflete sobre a interculturalidade baseada nas relações de poder desencadeadas pelas diferenças.

---

<sup>2</sup> Segundo as Orientações curriculares para o Ensino Médio “O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio engloba o estudo das literaturas, da análise linguística – reflexão e uso -, e da leitura e produção textuais”.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los (CANDAUI, 2003, p.148).

É, pois, nessa perspectiva de enfrentamento à discriminação e desigualdade contra os saberes dos povos nativos que tenho trabalhado com a Literatura de autoria indígena na escola. No artigo intitulado “O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas” destaca-se a importância de se atentar quanto aos usos do termo interculturalismo, conforme proposto por autores latino-americanos, visando a decolonialidade do poder:

Vale ressaltar, que na América Latina o termo interculturalismo tem sido apropriado pelas políticas neoliberais integracionistas que sem visar a transformação das estruturas coloniais de poder, buscam apenas amenizar conflitos étnicos e assegurar os interesses do capitalismo globalizado. A esse tipo de interculturalismo, Walsh chama de funcional. Em contrapartida a esse interculturalismo funcional, é proposto então, o interculturalismo crítico. De mãos dadas com a decolonialidade, o interculturalismo crítico aparece como alternativa ao projeto neocolonial na medida em que propõe a “transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes” (grifo do autor) (REIS; ANDRADE, 2018, p.8).

Nesse mesmo artigo, a Educação Indígena é apresentada como importante alternativa pedagógica decolonial, pois traz cosmovisões diferentes como, por exemplo, a visão não exploratória da natureza ou do trabalho, ou ainda a valorização dos interesses coletivos antes dos individuais.

Indo mais além, é possível dizer que a Literatura indígena é um direito, pois como toda narrativa, está ligada à necessidade humana - segundo o pensamento que Antônio Cândido (2011) traz sobre a literatura de modo geral, por seu caráter humanizador, a partir do exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo, o cultivo do humor. Tudo isso é possível perceber na literatura dos povos nativos, como no poema de Ademário Payayá (2013) a seguir:

As coisas como elas são  
Se aprende na escola  
Que casa de índio é OCA  
(Isso se for para os Tupi)  
E é que também cola  
Se for para os Wayãpy.  
Aonde Yanomami se toca  
É bom não confundir:

Ele chama de MALOCA  
Mas para os Xavante é RI  
Para os Pataxó é PĀHĀI  
É SETHE para os Fulniô  
Para os Karajá é HETÔ  
Para os Munduruku é UKA...

E para os Yawalapiti?  
E para os Txukahamãe?  
E para os Kiriri?  
E para os Krahô?  
E para os Maxakali?  
E para os Xakriabá?  
E para os Kaaeté?  
E para os Tuxá?  
E para os Kantaruré? ...

É bom não se confundir  
Não é um FEBEAPÁ  
E não se fica em pé  
Quando seguro não está!!!

Muito que se resgatar  
Para se prosseguir  
Muito que se reutilizar  
Para se garantir  
Muito que se redistribuir  
Muito que se preservar  
Para se existir  
Para se existir  
As coisas são como elas são  
É preciso reaprender  
Aprender a antiga e nova lição!

(PAYAYÁ, 2013, p.13)

(Re)aprender as coisas como elas são e não como querem que acreditemos que sejam é realmente uma tarefa árdua, mas também pode ser muito gratificante. O trabalho com a Literatura dos povos originários na escola tem sido também para mim muito revelador.

Quando pela primeira vez trabalhando a disciplina de Produção Textual do 1º ano do Ensino Médio, conforme o planejamento, precisávamos trabalhar com o gênero textual carta, pensei que seria interessante fazermos não só o estudo do gênero, mas praticá-lo também. Daí, trocando ideias com os alunos, percebemos que escrever cartas de amor ou para parentes distantes, para o que normalmente se apela(va) às cartas, já não fazia sentido em tempos de telefone celular, redes sociais e aplicativos de mensagens. Teríamos, portanto, que buscar destinatários a quem não tivéssemos acesso por meio dessas tecnologias.

Pensando nisso, conversei com um colega professor indígena e combinamos de promover a troca de correspondências entre nossos alunos. Quando trouxe a proposta para

minhas turmas, a receptividade foi absolutamente positiva. Vi os estudantes empolgados para escrever cartas. E mais ainda para conhecer pessoas que, com poucas exceções, eles não imaginavam existir. Ficaram surpresos quando disse que naquele mesmo momento havia turmas de pataxó dentro de sala de aula assim como eles.

As cartas que escreveram continham dúvidas do tipo o que os pataxó comiam, se usavam roupas, sobre caça e pesca, sobre seus rituais, pinturas e moradia. Um desconhecimento tão grande, como se não estivéssemos em uma região tão marcada pela presença dos povos Pataxó, Pataxó hã hã hã e Maxakali. Por outro lado, o que se percebe é que seus conhecimentos se restringem aos estereótipos que a mídia e a própria escola reproduzem. Essa atividade mostrou a invisibilidade imposta e sofrida pelos indígenas. E me motivou a persistir na tarefa de marcar a presença deles a partir de sua palavra escrita.

Respondendo ao título do artigo da professora da UFBA Suzane Lima Costa (2013) “O que (ainda) podem as cartas?”, eu diria que as cartas oferecem uma infinidade de possibilidades. Para mim possibilitaram, entre outras coisas, a percepção das injustiças que praticamos em sala de aula quando restringimos nossa troca de conhecimentos com os textos dos livros didáticos que trazem apenas as palavras dos “cânones” e grupos hegemônicos e nega a palavra aos povos periféricos, aos subalternizados, às “minorias” que, “por acaso”, somos nós mesmos, estudantes de escola pública, negros, índios e mestiços.

A partir dessa atividade foi que elaborei o projeto Palavra Pulsante, por ocasião de meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais (PPGES) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em 2017. O projeto foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa, em Teixeira de Freitas, Bahia, com estudantes do Ensino Médio. Por meio da análise do planejamento em curso, fui buscando “brechas” onde caberia trazer a palavra de autoria indígena para as aulas, nas práticas comuns do dia a dia – nas “artes do fazer” como diz Certeau (1998), entendendo o cotidiano escolar como espaço político e como espaço intercultural de diálogo com o outro.

Embora essas práticas cotidianas muitas vezes tenham sido consideradas banais, os estudos do cotidiano têm analisado as “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do dia a dia que constituem o que Certeau, inspirado em Foucault, chama de “redes de antidisciplina” formadas pelos modos de proceder e astúcias dos consumidores diante dos produtos impostos:

Há bastante tempo que se tem estudado que equívoco rachava, por dentro, o “sucesso” dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas: submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações

rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Elas eram outros, mesmo no seio da colonização que os “assimilava” exteriormente; seu modo de usar a ordem dominante exercia o seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-lo. A fora de sua diferença se mantinha nos procedimentos de “consumo” (CERTEAU, 1998, p. 39).

É nessa perspectiva que situo meu projeto de pesquisa-intervenção: nas “mil maneiras de caça não autorizada” de Certeau, tenho buscado reinventar o cotidiano das aulas de Língua Portuguesa e produção textual das minhas turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio da escola onde trabalho.

Comparo esse trabalho à “caça não autorizada”, porque trabalhar com algo que não consta no planejamento da escola ou que não aparece no livro didático, pelo menos na escola onde trabalho, é quase uma contravenção. Isso porque a regra é que todos os professores trabalhem os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, tendo em vista que ao final da unidade há uma prova chamada integrada, com todo o conteúdo estudado, elaborada por um professor apenas, mas que será a mesma para todas as turmas.

Assim, sem fugir do planejamento feito em conjunto com todos os professores dessas disciplinas e que tem sido usado há alguns anos, e utilizando o livro didático, também escolhido em conjunto, como maior aporte, tenho buscado o apagamento das fronteiras (Canclini, 1998) que têm mantido à distância da escola os textos de autoria indígena.

A justificativa dessa forma de intervenção nas ações do cotidiano e não por meio de um projeto pedagógico temático, como se costuma fazer, se apoia na experiência de mais de 20 anos em que leciono Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio de escolas públicas do Estado da Bahia. No decorrer desses anos, o que pude observar é que o trabalho com temáticas indígenas, nas escolas, geralmente, é pontual e em forma de projetos a serem desenvolvidos no mês de abril, quando não apenas no dia 19, o que colabora com a manutenção dos estereótipos e preconceitos em relação aos povos nativos. Conforme Silva e Costa:

O Dia do Índio ou “Semana do Índio” em escolas brasileiras ganhou ares de comemoração cívica ao longo do tempo, mas repete, invariavelmente, fórmulas desgastadas de apresentação das “realidades indígenas”: desenhos estilizados de índios, apresentações descontextualizadas, caracterizações folclóricas e exóticas do “ser índio”. Inclusive, em municípios onde há forte presença indígena, é comum verificar-se que os índios representados em esquetes teatrais ou desfiles de rua estão longe da realidade local e mais parecidos com indígenas de livros didáticos. O índio



idealizado passa, então, a fazer parte da vida escolar e extraescolar de crianças e jovens, que quando perguntados sobre a presença indígena no Brasil, referem-se a ela como sendo exclusivamente do passado, algo a ser celebrado em data específica e que nada tem a ver com o cotidiano em que vivem.

A comemoração do 19 de abril pode e deve ser desconstruída nas escolas, o que ajudará na reflexão sobre a história do país, e sobre a situação atual em que vivem, com grandes dificuldades em diversos locais (COSTA; SILVA, 2018, p. 82).

Dessa forma, tenho buscado, no dia a dia, marcar a presença e existência indígena por meio especialmente da Literatura. Nos estudos sobre os gêneros textuais: crônica, conto, carta, carta aberta, relato, diário etc., entre as diversidades de exemplos e autores, sempre incluo textos de autoria de escritores indígenas representantes de diversos povos. Como a crônica de Severiá Idioré, uma das preferidas dos estudantes, em que a professora Carajá fala das belezas de sua aldeia, de suas viagens pelo mundo representando seu povo, conhecendo favelas e castelos, dormindo em hotéis cinco estrelas e que até recebeu as chaves da cidade de Nova Iorque, mas apesar de tudo isso sofre preconceito em uma fila de banco por causa de sua aparência. Mas a autora termina seu texto com uma excelente reflexão sobre os ensinamentos de seu avô a respeito de saber quem se é, sobre o segredo de Ser e Estar no mundo, de modo que a vida seja leve, alegre e em comunhão com tudo que existe no planeta:

Quando alcancei o caixa eletrônico, pensei: adoro meu cheiro e minha pele. Genética herdada dos tempos imemoriais. Criada pelo Grande Alquimista que escolheu que viéssemos todos, cada um, em particular, com cheiros e gostos que nos fazem únicos nesse universo da Via-Láctea. Sorri lembrando os cheiros dos amigos, da família, dos campos cerrados... Que me permitem ser e estar no mundo (IDIORIÊ, 2013, p. 74).

Nos estudos da língua, sentados em círculo no chão da sala de aula, ouvir histórias orais, como as do povo Tuxá<sup>3</sup>, recontadas pelos colegas de turma é oportunidade para resgatar as raízes culturais que fazem parte da cultura brasileira, de refletir sobre a língua e suas variedades e ainda pode incluir o exercício de retextualização<sup>4</sup> trazendo para a modalidade escrita formal da língua.

Nos estudos literários, para o trabalho com o Quinhentismo da Literatura Brasileira, ou com o Indianismo Romântico, proponho discussões sobre os pontos de vista adotados, sobre o contato, a invasão, as violências, as realidades, as identidades e tantas outras coisas que surgem nos debates em que a palavra poética de Eliane Potiguara sempre se encaixa:

---

3 Obra escrita e organizada por professoras da etnia Tuxá.

4 Processo de produção de um novo texto a partir de outro(s) texto(s).

No passado, nossas avós falavam forte  
Elas também lutavam  
Aí, chegou o homem branco mau  
Matador de índio  
E fez nossa avó calar  
E nosso pai e nosso avô abaixarem a cabeça.  
Um dia eles entenderam  
Que deviam se unir e ficar fortes  
E a partir daí eles lutaram  
Para defender sua terra e cultura.  
[...]  
Pra que nunca mais aquele homem branco  
Mate a história do índio!

(POTIGUARA, 2004, p. 69)

Também a ficção de Munduruku, em *O Karaíba* (2010), cabe bem nas discussões sobre a “história do pré-Brasil” a partir do ponto de vista dos nativos:

Um dia Cunhambebe andava pelas margens do paranã coletando conchas quando lhe chamou a atenção um ponto branco que “surfava” sobre as águas salgadas. O jovem se assustou com aquela visão e saiu correndo, largando o fruto de seu trabalho no chão. Sua gritaria chamou a atenção de todas as pessoas da aldeia, que se reuniram para ouvir o que o escolhido tinha para dizer. Sem fôlego devido à sua forte correria, o garoto respirou fundo e anunciou:  
- Os fantasmas estão chegando! Os fantasmas estão chegando!

(MUNDURUKU, 2010, p. 93)

Munduruku, no posfácio da obra, convida os leitores a completarem a obra que termina (conforme o trecho acima) com a chegada dos invasores que então assumem o relato da história, calando os nativos. Convido os estudantes a pensarem também em suas histórias de família, nas histórias das bisavós “pegas no laço” que tão diferentemente de Iracema<sup>5</sup> ofereceram resistência e não se renderam a não ser por meio da violência hoje ainda presente e sofrida em nossas raízes.

Raízes sobre as quais Eliane Potiguara fala em sua “Oração pela libertação dos povos indígenas”:

Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada  
Basta de afogar as minhas crenças e torar minha raiz.  
Cessem de arrancar os meus pulmões e sufocar minha razão  
Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz.  
Não se seca a raiz de que tem sementes  
Espalhadas pela terra pra brotar.  
Não se apaga dos avós – rica memória  
Veia ancestral: rituais para se lembrar  
Não se aparam largas asas

---

5 Personagem que dá nome à obra de José de Alencar.

Que o céu é liberdade  
E a fé é encontrá-la.

(POTIGUARA, 2004, p. 35)

É preciso deixar de podar as palavras indígenas mantendo-as longe dos espaços de formação de saberes, relegando a elas apenas o status de folclore ou lenda. É preciso deixar fertilizar suas sementes e alçar com elas voos de libertação. Portanto, concluo com as palavras de Xica<sup>6</sup>, fazendo delas também uma forma de oração:

Nesse momento, uma zabelê passou cantando, guardando vivas todas as mais velhas da comunidade que encantam e ensinam crianças, jovens e adultos daquele lugar.

Que essa zabelê<sup>7</sup> passe por nossas salas de aula, guardando vivas as palavras dos povos indígenas para que encantem e ensinem nossos estudantes.

Awery<sup>8</sup>.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Aldenora, et al. **Histórias Tuxá**. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundo de Cultura, 2008.

ALMEIDA, Maria Inês. Os índios, seus livros, sua literatura. In: REZENDE, Zélia (Org.). **Escola Indígena – índios de Minas Gerais recriam a sua educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, abril de 2000, p. 45-65.

BRITO, Edson Machado de (Kayapó). Literatura Indígena e reencantamento dos corações. In: **Letra Indígena**, São Carlos, v. 2, p. 29–33, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: **Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2011, p. 171-193.

COSTA, Suzane Lima. **O que (ainda) podem as cartas**. Interdisciplinar: Ano VIII, v. 19, n. 01, jul./dez. 2013.

---

6 Uma das crianças autoras da história “Iamani” contida no livro Kijetxawê Zabelê.

7 Ave sagrada para o povo Pataxó.

8 Gratidão na língua Patxohã do povo Pataxó.

THIEL, Janice Cristine. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, 2013, p. 1175- 1189.

CASTRO, Laura. FONSECA, Cacá (Org). **Kijetxawê Zabelê**. Salvador: Sociedade da Prensa/Editora, 2019.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a Ler**: propostas para ser uma nação de leitores. Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

HAKI'Y, Tiago. Poemas de dias de índios. In: **Letra Indígena**, São Carlos, v. 2, p. 78, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IDIORIÊ, Severiá. Sobre ser e estar no mundo: Caminhos possíveis. In: **Letra Indígena**, São Carlos, v. 2, p. 78, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**. Manole, Barueri: SP, 2010.

\_\_\_\_\_. Apresentação. **Letra Indígena**, São Carlos, v. 2, p. 9, 2013.

\_\_\_\_\_. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. 1. ed. Lorena: SP, Uk'a Editorial, 2017.

PAYAYÁ, Ademário. **As coisas como elas são**. Letra Indígena, São Carlos, v. 2, p. 13, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da Leitura**. Barueri, SP: Monolo, 2005.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, ano XVII, mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia** – Os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas na Educação Básica**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; Correia, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, Editora Fi, 2018, p. 51-74.

Submetido em 23 de outubro de 2020.  
Aceito em 09 de novembro de 2020.  
Publicado em 11 de dezembro de 2020.