

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CAMPUS DO SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

LUANA DA SILVA SANTOS

**AS QUESTÕES INDÍGENAS E A ESCOLA: A PRESENÇA DA LITERATURA
INDÍGENA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Delmiro Gouveia - AL
2021

LUANA DA SILVA SANTOS

**AS QUESTÕES INDÍGENAS E A ESCOLA: A PRESENÇA DA LITERATURA
INDÍGENA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Alagoas – *Campus* Sertão (Sede), como
requisito parcial para obtenção de graduação
em Licenciatura Plena em Letras –
Português

Orientador: Prof. Dr. Márcio Ferreira da
Silva.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S237a Santos, Luana da Silva

As questões indígenas e a escola: a presença da literatura indígena na sala de aula de língua portuguesa / Luana da Silva Santos. – 2021. 43 f. : il.

Orientação: Márcio Ferreira da Silva.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2021.

1. Língua portuguesa. 2. Literatura indígena. 3. Educação. 4. Ensino. 5. Sala de aula. I. Silva, Márcio Ferreira da. II. Título.

CDU: 82-293(=1-82)


Folha de Aprovação

LUANA DA SILVA SANTOS


AS QUESTÕES INDÍGENAS E A ESCOLA: A PRESENÇA DA LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Alagoas, Unidade Educacional de Delmiro Gouveia, como requisito parcial à conclusão do Curso de Graduação em Letras -Português.

Data: 30/07/2021.


Documento assinado digitalmente
 Marcio Ferreira da Silva
Data: 30/07/2021 15:01:46-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Márcio Ferreira da Silva (UFAL)
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 Thiago Trindade Matias
Data: 13/08/2021 12:22:08-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Thiago Trindade Matias (UFAL)
(Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
 Fabia Pereira da Silva
Data: 13/08/2021 11:16:54-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dra. Fábيا Pereira da Silva (UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho a Deus,
Aos meus amigos,
À minha família!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por estar sempre presente em minha vida e por me conceder a capacidade de concluir essa caminhada.

Agradeço à minha família, ao meu pai, à minha mãe, aos meus irmãos e irmãs, às minhas tias, pelo incentivo nesse período de formação.

Aos meus amigos do ensino fundamental e médio: Suzilaine, Jefferson e Junior, que sempre estiveram comigo me incentivando e me apoiando.

Aos meus professores do Curso de Letras pelo aprendizado e pelos conhecimentos adquiridos durante todo curso.

Ao meu orientador Prof. Dr. Márcio Ferreira da Silva, sou grata pelas contribuições na minha jornada acadêmica e pelas orientações.

Aos colegas da UFAL, na qual desenvolvi uma relação de afeto, de companheirismo e amizade: João Marcos, Valéria, Camila, Rafaela, Jeferson, Ailton, Helanne, Geovane, Ericles e Maria Valéria.

Em especial, agradeço a Andrea e a Carla por sempre estarem comigo nas horas mais difíceis.

Agradeço a Deus por ter me presenteado com amigos tão maravilhosos como estes, foram muitos os desafios durante o período da graduação, mas sempre vitoriosos, porque estávamos juntos, ajudando uns aos outros.

Minha gratidão aos funcionários da Escola Estadual José Carapina, na qual fui bem acolhida e recebida. Sou grata as professoras: Patrícia, Aline e Janicleia e a coordenadora Márcia, minha eterna gratidão a vocês.

A todos, minha eterna gratidão!

Da cunhã é que nos veio o melhor da cultura indígena. O asseio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O caju. O mingau. O brasileiro de hoje, amante do banho e sempre de pente e espelinho no bolso, o cabelo brilhante de loção ou de óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós.

Gilberto Freyre

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de fazer um estudo acerca do ensino de literatura indígena na *Escola Estadual Indígena José Carapina*, Terra Indígena - Geripancko, Pariconha – AL, analisando de que forma o ensino de literatura indígena é abordado na sala de aula. Para isso, foi feita uma pesquisa bibliográfica e qualitativa por meio de um questionário, com os professores da escola, com objetivo de observar como se dá o ensino e a presença da literatura indígena na escola, questionando professores e alunos. Desse modo, consideramos que a literatura deve ser inserida na sala de aula, não só nas escolas indígenas, mas sim em todas as escolas, para que os alunos conheçam os diferentes tipos de literaturas existentes no nosso país. Percebeu-se através da pesquisa na Escola Estadual Indígena José Carapina e na revisão bibliográfica para o embasamento teórico do presente trabalho que muito do que é prescrito nas leis brasileiras de Educação ainda não é aplicado no ensino de Língua Portuguesa nas salas de aulas de escolas indígenas. Está pesquisa espera contribuir na necessidade de estimular discussões sobre literatura de autoria indígena no Brasil. Para embasamento a pesquisa, utilizou-se os estudos de Bosi (2006), Candido (1999, 2000), Fontan (2017), Graúna (2021) e Roncari (2001).

Palavras-chave: Escola. Ensino. Literatura Indígena

ABSTRACT

This research aims to carry out a study about the teaching of indigenous literature at the *Escola Estadual Indígena José Carapina*, Indigenous Land - Geripancko, Pariconha - AL, analyzing how the teaching of indigenous literature is approached in the classroom. For this, a bibliographical and qualitative research was carried out through a questionnaire, with the school's teachers, in order to observe how teaching and the presence of indigenous literature in the school take place, questioning teachers and students. Thus, we consider that literature should be inserted in the classroom, not only in indigenous schools, but in all schools, so that students can get to know the different types of literature existing in our country. It was noticed through the research in the José Carapina Indigenous State School and in the bibliographical review for the theoretical basis of this work that much of what is written in the Brazilian Education Law is still not specified in the teaching of Portuguese in the classrooms of indigenous schools. This research awaits the need to encourage literature on indigenous authorship in Brazil. To support the research, studies by Bosi (2006), Candido (1999, 2000), Fontan (2017), Graúna (2021) and Roncari (2001) were used.

Keywords: School. Teaching. Indigenous Literature

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas Indígenas do Estado de Alagoas.....	21
Tabela 2: Professores que atuam na escola em 2021, dados cedidos pela Escola Indígena José Carapina.....	30

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola Estadual Indígena José Carapina.....	29
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. O ÍNDIO NA HISTÓRIA E NA LITERATURA.....	14
2.1 Indianismo e Indigenista	15
2.2 Romantismo: sem voz indigenista	17
3. O QUE DIZ A LEI SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA	21
3.1 Legalização da Educação indígena.....	22
3.2 Literatura e cultura indígena	24
4. ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ CARAPINA	29
4.1 As Aulas de Língua Portuguesa e a presença da Literatura	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37

REFERÊNCIAS

1. INTRODUÇÃO

A representação dos povos indígenas sempre foi descrita na literatura pela visão do outro e não por si mesmos, mas nos últimos anos os indígenas passaram a ter a própria voz na literatura e começaram a se representar nela.

A crescente discussão no âmbito escolar sobre a identidade e história dos povos indígenas tem contribuído para uma fala aberta nas comunidades indígenas, que chega a ecoar em outros espaços, como as universidades, por exemplo.

Embora nas escolas isso não aconteça porque instrumentos de introdução à essa reflexão como, por exemplo, os livros didáticos, que não evidenciam o índio escritor, mas sim o índio personagem através de equívocos, como guerreiro, caçador e que mora em oca.

Para maior aprofundamento das discussões sobre o ensino da literatura indígena foi realizada uma pesquisa na Escola Estadual Indígena José Carapina, no município de Pariconha-AL e, através desta, pôde-se perceber que esta escola segue um ensino comum às outras escolas do município, que foi a primeira escola da comunidade e está localizada na aldeia Ouricuri do povo Jeripankó, no Alto Sertão de Alagoas, a 354 km da capital, Maceió, e a 6 km da sede do município da cidade de Pariconha. A comunidade possui aproximadamente 120 famílias e 1.100 habitantes na aldeia. Esta foi formada no século XIX com a vinda dos índios José Carapina e sua esposa Isabel, ambos de Pankararu em 1852 e, tempos depois, as famílias Gabão, Peba Cristóvão, Caipira Quintino e Gomes formaram o povo Jeripankó. O povo foi reconhecido oficialmente no ano de 1982 no dia 04 de abril e registrado com o nome Jeripankó de Samambaia, que significa *de pé de serra*.

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa através de um questionário realizado com 3 professoras que visa discutir o ensino da literatura indígena na Escola José Carapina.

Logo na seção de discussão do presente trabalho, apresentamos uma abordagem de como o índio era representado na literatura. Através da *Carta de Caminha*, é possível perceber como se deu o contato dos indígenas com os europeus, e como a literatura colonial é importante para percebermos o choque cultural entre diferentes povos culturas e interesses econômicos.

A terceira seção tem como objetivo apresentar leis que reconhecem o direito aos povos indígenas a uma educação escolar indígena diferenciada. A lei de 1988 (no 2º parágrafo do artigo 210) assegura que os indígenas permaneçam com suas línguas tradições e costumes, direito que também está assegurado em outras leis da educação. Para isso, apropriamo-nos do Plano Nacional da Educação (PNE), uma lei voltada para formação de professores indígenas

com ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. Outro documento importante para educação escolar indígena é o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) que objetiva auxiliar a discussão e a reflexão do ensino ao cidadão indígena.

Já na quarta e última seção, analisamos o ensino da literatura indígena na sala de aula, abordando, inicialmente, como se deu o surgimento da Escola Estadual Indígena José Carapina e, logo mais também o questionário aplicado a três professoras desta instituição de ensino, para percepção de como a Literatura Indígena é trabalhada em sala de aula de Língua Portuguesa na referida escola, sendo possível, assim, perceber que o ensino da escola não é diferenciado, levando-nos a observar que a educação brasileira necessita de uma reformulação do currículo, pois a literatura indígena não está incluída no cânone literário brasileiro o qual seleciona autores e obras que retratem o índio, mas não obras que dê voz a ele.

2. O ÍNDIO NA HISTÓRIA E NA LITERATURA

Desde que se tem conhecimento dos movimentos literários, percebemos que estes foram significativos para a formação social de cada época, mas a tendência estética seguiu o enfoque em todo tempo das questões como a linguagem, como cultura eurocêntrica e ideias decorrentes de idealização ou dependência sócio-econômico-cultural. Dessa forma, esse fato também se deu em nossa nação, quando, a partir da colonização, iniciaram-se os primeiros registros de uma produção literária no Brasil¹, denominado como literatura colonial, e também como Quinhentismo ou Literatura de Informação, representado pela *Carta de Pero Vaz de Caminha* escrita ao rei d. Manuel no ano de 1500.

Dessa forma, podemos afirmar que a *Carta de Caminha* simboliza a certidão de nascimento da história brasileira assim como da literatura. Por meio deste documento, é possível saber como se deu o primeiro contato entre os povos indígenas e os europeus. Daí, percebe-se a importância da literatura colonial para que possamos conhecer o choque cultural entre povos de diferentes culturas e interesses econômicos. Assim, a *Carta de Caminha* representa esse processo de forma pacífica, embora os conflitos ao longo dos anos sempre favoreceram a força bélica e invasora do colonizador.

Sobre o destaque dos movimentos literários para formação de cada época, podemos dizer que, no século XVI, o Brasil vive uma literatura colonial, uma vez que Portugal presenciava o avanço do Renascimento literário, como muito bem nos ensina Veríssimo (1997), quando diz que:

O início da colonização do Brasil pelos portugueses coincidiu com a mais brilhante época da história deste povo e particularmente com o mais notável período da sua atividade mental. É o século chamado áureo da sua língua e literatura, o século dos seus máximos prosadores e poetas, com Camões a frente. (VERÍSSIMO, 1997, p. 17)

Nas limitadas menções, no que diz respeito aos povos indígenas na literatura brasileira, o que ganha evidência são as formas estéticas do Romantismo, no século XIX, que assumiram a idealização desses povos, como proposta do pensamento romântico eurocêntrico da época.

¹ Embora corroboramos com os estudos de Antônio Candido (2000), na **Formação da Literatura Brasileira**, quando assegura que a literatura colonial representa o registro da coroa portuguesa, ligando a Carta de Pero Vaz aos aspectos históricos e literários, e ainda que o sistema literário brasileiro se forma a partir do final do século XVIII, como um desenvolvimento sociocultural de espaços e leitores, autores e publicações.

Nos textos românticos, a imagem dos povos indígenas é representada por um ser forte, no sentido do bom selvagem de Rousseau², idealizando-o e romantizando-o diante das características específicas e diferenciadas da qual os povos indígenas pertencem. Esses romances indianistas são feitos por sujeitos que não vivem nas etnias, isto é, por não índios. O sangue indígena nas narrativas é de guerreiro, e de selvagem, entretanto, segundo Bosi (2006), o heroísmo dos índios é visto no ato de ser um bom selvagem. Sendo assim, as representações dos povos indígenas aparecem em narrativas indianistas como elementos que formariam uma identidade tropical brasileira a partir de um olhar do colonizador que impõe a esse sujeito uma realidade idealizada do ponto de vista de um não-índio.

2.1. Indianismo e Indigenista

É a partir da presença do colonizador em terras brasileiras que a visão para o outro – sujeito autóctone – limita-se à conquista do espaço. A presença dos povos indígenas impõe uma necessidade religiosa, cristã, haja vista a visão hegemônica e eurocêntrica do colonizar, negando o conjunto sociocultural e a ancestralidade dos povos indígenas. No tocante à literatura, Candido (1999, p. 11) diz que “com o passar do tempo foi ficando cada vez mais visível que a nossa é uma literatura modificada pelas condições de novo mundo, mas fazendo parte orgânica do conjunto das literaturas ocidentais”.

Diante dessa afirmação, podemos perceber que o interesse dos colonos era meramente lucrativo, ao notarem, inicialmente, a facilidade de contato físico com povos originários das Américas. Como é visto na *Carta de Caminha*, notamos que o autor descreve o encontro cultural como superioridade entre povos “civilizados” e “não-civilizados”.

Desse modo, a *Carta de Caminha*, escrita ao rei d. Manoel, é um verdadeiro registro do nascimento do Brasil. Na *Carta*, observamos o deslumbramento, os equívocos e as intenções do colonizador. Na literatura, é esse o documento que marca as discussões sobre a literatura informativa no Brasil, à qual se junta a literatura dos jesuítas.

A literatura informativa, que é também de literatura dos viajantes ou cronistas, reflexo das grandes navegações, empenha-se em fazer um levantamento da “terra nova”: sua flora, sua fauna, sua gente. De caráter descritivo, esses documentos são a única fonte de informação sobre

² Rousseau (1973) diz que o “homem é bom por natureza”. Esse pensamento orientou a sociedade burguesa na Europa, e influenciou as ideias filosóficas e literárias dos séculos XVIII e XIX. No caso do Romantismo, a condição estética de pensar o fio histórico e a tradição levou os artistas a idealização e deslocamento cultural do povos indígenas no Brasil.

o Brasil no século XVI. A principal característica dessa manifestação é a exaltação da terra, que resulta no assombramento do homem europeu saído do mundo temperado ao se defrontar com o mundo totalmente novo, exótico. Em relação à linguagem, o louvor à terra transparece no uso exagerado de adjetivos, quase sempre empregados ao superlativo. Dessa forma, a carta de El – Rei Dom Manoel, escrivão da armada de Pedro Alvares Cabral, sobre o “achamento” do Brasil, pode ser considerada um importante marco da história da literatura brasileira.

O melhor da produção literária do quinhentismo, no ponto de vista estético, surge na segunda metade do século XIV, com a chegada dos padres jesuítas. Seus textos, com fortes traços da cultura medieval, retratavam manifestações de uma literatura mais organizada, seja pela cultura dos membros da Companhia de Jesus, seja pelo cultivo de gêneros como a poesia e o teatro.

A carta escrita pelo Pe. Manuel de Nobrega noticia a chegada da primeira missão jesuítica, por ele chefiada, em 1549, inaugurando a literatura informativa dos jesuítas no Brasil. Quem mais se destacou entre os jesuítas foi o padre José de Anchieta, escrevendo cartas, sermões, poesias e peças teatrais, utilizando-se do latim, do tupi e do português em suas obras, quase sempre de inspiração missionária.

Anchieta escreveu seus poemas de caráter religioso, em versos fáceis de serem cantados em cerimônias da igreja, suas poesias são essencialmente ingênuas, de conteúdo simples, sem complexidade. Com o objetivo de catequizar os índios, ele também escreveu vários textos em língua tupi. Percebemos, também, que ele escrevia em função de catequizar e apresentava traços literários, uma vez que seu empenho em redigir a sua atividade catequética já se caracteriza como instrumentalização em favor da arte.

Os documentos da época representam o índio como um ser, como diz os cronistas, como bárbaros, sendo o oposto do que a cultura eurocêntrica via como civilizado. E assim, o colonizador mantinha uma clara relação de poder sobre os povos indígenas, que era considerado bárbaro, selvagem, primitivo e não-civilizado. Na verdade, na literatura há uma apresentação de um colonizador que inventa o índio, estigmatizado por um discurso homogeneizador, discurso esse que ainda persiste em pleno século XXI.

A *Carta de Caminha*, apesar de ter sido escrita como forma de relatório para informar à Coroa portuguesa a situação de “novas terras” e da população que ali habitava, possui grande importância por ser considerada, simbolicamente, como o primeiro registro documentado na literatura. Vale destacar que as obras do período colonial não foram produzidas por brasileiros, e são apresentadas em forma de cartas, diários de navegação, tratados e diálogos que pertencem aos cânones brasileiros, sendo de fundamental importância para que se possa ter uma melhor

compreensão da literatura brasileira, possibilitando a compreensão de como aconteceu o primeiro contato entre os nativos e europeus.

É indiscutível o fato de a *Carta* refletir uma visão de mundo do homem português, o que bastaria para colocá-la como mais um texto-documento da literatura portuguesa, ligada à expansão ultramarina. E é justamente essa visão de mundo do homem europeu que vai dominar, com maior ou menor intensidade, os três primeiros séculos da nossa literatura, em que o Brasil é colocado na condição de “objeto de uma cultura, o outro em relação a Metr pole”, como salienta Candido (1999):

A sociedade colonial brasileira não foi, portanto (como teria preferido que fosse certa imagina o romântica nacionalista), um prolongamento das culturas locais, mais ou menos destr idas. Foi transposi o das leis, dos costumes, do equipamento espiritual das metrópoles. (CANDIDO, 1999, p. 12)

Olhando para essas passagens históricas e também literárias, podemos afirmar que os povos indígenas estão representados por uma literatura indianista, conferida ao discurso do colonizador, e não uma literatura indigenista, proposta por um cidadão  ndio que procura discutir o lugar da na o e dos povos indígenas na história e na atualidade.

Como veremos a seguir, o Romantismo segue uma proposta est tica eurocêntrica, com alguns avanços no campo literário, mas o movimento produziu uma literatura de cunho indianista, como se mostra na primeira fase da escola.

2.2. Romantismo: sem voz indigenista

Após a independência política do Brasil, a literatura não era entendida apenas como poemas e romances escritos para serem publicados e lidos de forma silenciada, mas também como peças oratórias e sermões para serem clamados em igrejas, salões e teatros.

Essa mudança de perspectiva do Romantismo teve importância para descoberta do país. As escritas românticas já não eram apenas de documentos sobre a vida dos brasileiros e dos povos indígenas, mas também passaram a ser tentativas de pensar e representar o país como um todo, sendo fruto de tradi es e lutas, idealizando personagens e espaços.

Desse modo, podemos afirmar que a chegada desse movimento ao país ficou marcada com o início de uma literatura que viria forjar a identidade cultural de um povo, buscando revelar de forma idealizada aspectos que fossem ligados à realidade dos brasileiros, como, por exemplo, a descri o de *Iracema*, no romance do mesmo nome, de José de Alencar.

O romantismo é uma corrente literária que surgiu no século XVIII, na Europa, e se estendeu até meados do século XIX, chegando até o Brasil. Vale ressaltar que o século XIX foi marcado por grandes acontecimentos que modificaram o velho mundo e, por conseguinte, do novo mundo. Durante esse período, a Europa passava por dois grandes acontecimentos históricos, que foram a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Segundo Roncari (2002):

O romantismo enquanto visão de mundo, foi uma reação aos valores éticos e intelectuais ilustrados e clássicos, assim como aos fatos históricos mais marcantes da virada do século XVIII para o XIX: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial e a política napoleônica. Nesse sentido, a visão romântica de mundo surge mais como uma reação ao novo do que como a proposição de algo novo. (RONCARI, 2002, p. 297)

O Romantismo, assim, enquanto visão de mundo, viveu um processo de adaptação. Na medida que rejeitava o mundo burguês, idealizava o mundo da natureza dos povos indígenas, dando aos brasileiros, símbolos de nacionalidade: as matas, os índios a fauna e a flora.

Através desses acontecimentos, a sociedade brasileira passava por várias mudanças no âmbito da cultura e da economia, uma vez que há visível desenvolvimento da então capital do país, Rio de Janeiro, desde a chegada de d. João VI em 1808, transformando a cidade em amplo espaço de construções de espaços de administração da monarquia e de cultura, como bibliotecas e teatros. Esses acontecimentos contribuíram para o início da literatura genuinamente brasileira como afirma Sodré (1982) ressaltando que:

Só na medida que as condições econômicas evoluem, refletindo -se na ordem social, pela definição de classes e pelo papel que elas representam, conduzindo à formação de uma estrutura nacional de produção, é que surgem as possibilidades para o aparecimento de uma literatura nacional. (SODRÉ, 1982, p. 29)

Segundo Verissimo (1999), com a independência política do Brasil e a ascensão do Romantismo, é possível distinguir o princípio de uma literatura nacional. Desse modo, é possível afirmar que a literatura brasileira se iniciou no século XIX com a corrente literária denominada Romantismo.

Candido (1999, p. 12) ressalta ainda que:

A literatura brasileira, como as de outros países do Novo Mundo, resulta desse processo de imposição, ao longo do qual a expressão literária foi se tornando cada vez mais ajustada a uma realidade social e cultural que aos poucos definia a sua particularidade.

Essa imposição trazida pelos europeus foi se misturando com costumes dos culturais dos povos que já habitavam essas terras, constituindo-se uma sociedade cuja formação encontra elo no hibridismo cultural da formação étnica brasileira. Sendo assim, nesta época, o Brasil passou por um processo de independência que iria formar o sentido de uma política liberal no País, sustentada por uma constituição do Império português e uma recente formação burguesa.

O Romantismo busca valorizar um passado histórico. Nesse sentido, o movimento inicialmente se sustenta em um caráter estilístico e estético de cunho de sentimento nacionalista, tendo as figuras do índio como símbolo de nacionalidade e a exaltação a natureza, como incorporação da “natividade” do nosso país.

Diante disso, autores brasileiros dessa época em busca de um texto que definisse a cultura do país deram lugar à imaginação e à fantasia a partir de visão individualizada. Candido (1999) em *Iniciação à Literatura Brasileira* diz que:

A sociedade colonial brasileira não foi, portanto (como teria preferido que fosse certa imaginação romântica nacionalista), um prolongamento das culturas locais, mais ou menos destruída. Foi transposição das leis, dos costumes, do equipamento espiritual das metrópoles. A partir dessa diferença de ritmos de vida e de modalidades culturais, formou-se a sociedade brasileira, que viveu desde de cedo a difícil situação de contato entre formas primitivas e formas avançadas, vida rude e requintada. Assim, a literatura não “nasceu” aqui: veio pronta de fora para transformar-se à medida que se formava uma sociedade nova. (CANDIDO, 1999, p. 12)

Segundo Ferreira (2012), o romantismo no Brasil inicia-se em 1836 com a publicação do livro *Suspiros Poéticos e Saudades* de Gonçalves de Magalhães, sendo um dos primeiros escritores do romantismo na primeira geração. Uma obra que focaliza o patriotismo, o nacionalismo e sentimentalismo, temas que remetiam sentimentos de saudade e nostalgia de seu país de origem.

O Romantismo brasileiro durou aproximadamente cinquenta anos, sendo a poesia romântica dividida em três gerações. A primeira geração é denominada Nacionalista ou Indianista, caracterizada pela exaltação da pátria. Dessa maneira, consagrou-se o índio como figura representativa do momento por compor a natureza brasileira. Diante disso, o índio é o personagem de caráter nacional que aqui habitou e é por esse motivo que foi a figura escolhida pelos românticos para representar o herói da época.

Sobre a primeira geração do Romantismo, Bosi (2006, p. 111) salienta que:

Para primeira geração romântica, porém presa a esquemas conservadores, a imagem do índio casava-se sem traumas com a glória do colono que fizera

brasileiro, senhor cristão de suas terras a desejoso de antigos brasões. É a perspectiva de Gonçalves Dias até a última produção indianista, *Os Timbiras*, poema americano dedicado à Majestade do Muito do Alto e Muito Poderoso Príncipe e senhor D. Pedro II, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil.

Para Candido (1999, p. 42), “Gonçalves Dias também se destaca na primeira fase da geração romântica pelas qualidades superiores da inspiração a consciência artística”. O autor também nos elucida que:

Na perspectiva de hoje o primeiro poeta romântico de valor é Gonçalves Dias (1823-1864), que é também o único indianista de interesse da nossa poesia. O seu poemeto “I-Juca Pirama”, obra de grande qualidade, narra a história de um prisioneiro que vai ser sacrificado ritualmente por uma tribo inimiga (CANDIDO, 1999, p. 41).

Nas obras de Gonçalves Dias, os elementos de natureza brasileira são exaltados junto ao sentimento de saudades, consagrando a poética romântica e nacionalista (FERREIRA, 2012, p.5). Os principais representantes desta geração são Gonçalves de Magalhães, considerado o fundador do romantismo, e o cearense José Martiniano de Alencar.

A segunda geração, ao contrário da primeira, é marcada pelo culto à dor, ao sofrimento. Nesse momento, sobretudo, os artistas se voltam para si mesmos, sendo excessivamente exagerados e egocêntricos, esperam que todos lamentem a sua dor sendo a mais dolorosa de toda aquela digna de ser contemplada. Os poetas que se destacam nessa geração são Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu e Fagundes Varela.

Por fim, a terceira geração, que é caracterizada pela poesia de cunho social e político. Uma geração denominada de *Condoreira*, em alusão à liberdade e à visão ampla da ave condor, que habita a Cordilheira dos Andes e tem um voo altaneiro. Essa geração também foi chamada de *hugoana*, em menção a Victor Hugo, poeta francês, que é referência para os escritores dessa época. Castro Alves é o poeta que mais se destaca nessa geração no Brasil.

3. O QUE DIZ A LEI SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA

De acordo com Fontan (2017, p. 21), no momento, “estima-se que no Brasil haja, ao menos, 235 povos indígenas, cada povo com suas particularidades étnicas, sendo que, de 1991 a 2010, a quantidade de índios triplicou no país, antes o Brasil possuía 306.245 indígenas, hoje possui 817.963”.

A partir de pesquisas como o Censo Escolar de 2015, aplicado pelo Ministério da Educação (MEC), até o referido ano haviam 3.085 escolas indígenas funcionando nas terras brasileiras, com um total de 285 mil estudantes, 20 mil professores que atendem cerca de 305 etnias e que falam 274 línguas indígenas.

Atualmente, segundo a Secretária Estadual de Educação de Alagoas, há 2.044 alunos indígenas, 116 professores e 17 escolas indígenas em Alagoas, sendo estas localizadas em 8 municípios alagoanos: Palmeira dos Índios, Pariconha, Inhapi, Feira Grande, Traipu, São Sebastião, Porto Real do Colégio e Joaquim Gomes. Somente na aldeia Kalancó, localizada no município de Água Branca, não há escola indígena. Das 17 escolas existentes nos municípios alagoanos, é em Palmeira dos Índios e em Joaquim Gomes que se concentra o maior número de escolas – sendo 6 em Palmeira dos Índios e 4 em Joaquim Gomes.

Tabela 1: Escolas Indígenas do Estado de Alagoas

Municípios de Alagoas	Escolas
Feira Grande	Escola Indígena Tingui Botó
Inhapi	Escola Indígena Ancelmo Bispo de Souza
Joaquim Gomes	Escola Indígena Estadual Manoel Honório da Silva Escola Indígena Estadual José Manoel de Souza Escola Indígena Estadual José Máximo de Oliveira Escola Indígena Estadual Professora Marlene Marques dos Santos
Palmeira dos Índios	Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva Escola Indígena Xukuru Kariri Yapi Leanawan Escola Estadual Indígena José Gomes Celestino Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino Escola Indígena Balbino Ferreira
Pariconha	Escola Indígena José Carapina Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva

Fonte: FONTAN (2017)

Esses dados são relevantes para afirmar que existem escolas indígenas no Brasil e que é necessário superar a invisibilidade que predomina no sistema educacional brasileiro a respeito dessa temática, tanto no que se refere ao estudo dos povos indígenas, quanto à categoria de escolas diferenciadas implementada nas aldeias.

Podemos dizer que essa é uma invisibilidade histórica, um “ocultamento” de um tema de grande relevância no que diz respeito à constituição individual e coletiva das pessoas que vivem na América. Isso justifica a importância de tornar a educação escolar indígena mais visível, seja nas ações práticas de acolhimento e desenvolvimento dessa educação e também no estudo do tema e pesquisas sobre o espaço dado à educação indígena nos recursos e planejamentos governamentais.

3.1 Legalização da Educação Indígena

No Brasil, há um desconhecimento e desconsideração com relação aos povos indígenas. Para a maioria da população de modo geral, os índios existem na Amazônia ou no Xingu. Quando nos referimos aos índios mais próximos, é comum os julgamentos expressos nos comentários: “estes não são mais índios, estão aculturados”.

Sabemos que as questões indígenas nas escolas são tratadas como algo novo para muitos educadores e é objeto de desconhecimento para maioria dos professores, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Poucos são os professores dedicados a estudar sobre as questões indígenas, até mesmo nas universidades.

Contudo, não há como negar que o discurso sobre o desaparecimento dos povos indígenas tem sido propagado, mesmo que timidamente nas escolas, através de mecanismos para sua inserção na história, além, também da história da cultura afro-brasileira, com documentos e leis como a Constituição de 1988, o Plano Nacional de Educação, de 2001 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (artigos 78 e 79). Resoluções e pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE) regularizam, detalham e conceitualizam a educação escolar indígena, merecendo destaque a resolução N°3 de novembro de 1999, essa lei fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

A constituição de 1988 assegurou aos índios o direito de “permanecerem índios”, ou seja, permanecendo com suas línguas culturas e tradições. Essa lei reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada respeitando assim, os processos educacionais próprios de cada povo, este direito está confirmado em outras leis da educação,

como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, de 2001.

Segundo Silva (2017), a Constituição de 1988 também garante uma educação pautada nas relações étnico raciais, nas quais se privilegia a cultura local específica de cada etnia na construção dos currículos escolares, possibilitando conhecer/valorizar a diversidade cultural dos povos existentes no país e, nesse contexto, insere-se a educação escolar indígena diferenciada.

Podemos perceber que a Constituição Federal reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria, específica e diferenciada, uma educação intercultural e bilíngue, que respeita os processos próprios de ensino e aprendizagem.

Segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas tem por objetivo ‘’ proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL,1996. Art, 78, incisos I e II). Estabeleceu que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino ofertando educação às comunidades indígenas ,desenvolvendo programas integrados de pesquisa e ensino com os objetivos de: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos; e elaborar e publicar material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, art. 79).

A resolução de nº 3 fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, o ensino dessas escolas indígenas deve ser intercultural e bilíngue visando à valorização da cultura dos povos indígenas.

Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional da Educação (PNE) com a Lei nº10.172/01, criando metas e diretrizes para educação escolar indígena:

A educação bilíngue, adequada às particularidades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. é preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização (GRUPIONI, 2002, p. 31).

As metas do Plano Nacional da Educação (PNE) são extensas e dentre elas estão:

Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada; 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 grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros elaborados por professores indígenas juntamente com seus alunos e assessores.

O PNE surge com um conjunto de políticas voltadas para a formação de professores indígenas com ensino intercultural, bilíngue e diferenciado, permitindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relacionadas ao funcionamento das escolas.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) é outro documento importante para a educação escolar indígena e também foi criado no ano de 1988, com objetivo de “cumprir a árdua tarefa de apresentar pela primeira vez, no país, ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígena inseridas no ensino fundamental” (BRASIL,1998).

Burrato (2018) diz que o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI):

Contém aos princípios, os fundamentos gerais e as orientações para subsidiar os professores no dia-a-dia de sua escola e sugestões que poderão ser atacadas pelos técnicos e dirigentes dos sistemas municipais e estaduais de ensino na definição de políticas para a educação escolar indígena (BURRATO, 2018, p. 11-12)

Acreditamos que uma lei, por si só, não é capaz de mudar o status de uma sociedade. Todavia, temos que reconhecer que sua existência enseja reflexões que são capazes de provocar transformações na realidade de muitas escolas no Brasil (FONTAN, 2017).

3.2 Literatura e cultura indígena

Devido a sua vasta territorialidade, o Brasil é considerado um país diversificado por possuir uma grande variedade em etnias, culturas e crenças. É um país com imensa grandeza com muitas manifestações literárias, cada lugar com sua própria literatura, cada qual representando o modo de vida de quem habita esses lugares. Dentre as literaturas existentes no Brasil está a literatura indígena, sendo uma manifestação artística, com diversos elementos indígenas, um desses elementos sendo a oralidade que instiga e cativa o imaginário do leitor.

A literatura indígena brasileira, apresentada aos meios editoriais a partir da década de 1990, surge como uma forma de resistência, testemunhando a vivência indígena e valorizando a memória desse povo.

Dessa forma, é possível perceber a importância do estudo dessa literatura, que conduz a uma reflexão sobre o outro, um diálogo entre a voz indígena e a voz não indígena. No período da colonização, os povos indígenas foram proibidos de falar e, assim, de falar sua própria língua. Ainda assim, os povos indígenas conseguiram resistir, pois hoje são faladas mais de 274 línguas indígenas em 305 etnias no Brasil. A partir disso, a literatura indígena se transforma num espaço de diálogo entre autores e leitores, e as obras indígenas desconstruem os estereótipos cultivados ao longo dos séculos.

Janice Thiél (2012), em seu livro *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*, propõe romper com a invisibilidade impostas aos índios durante séculos, sendo esta uma obra que traz sugestões de atividades para os professores trabalharem na sala de aula, mostrando-os “uma possibilidade de trabalho desse importante tema em sala de aula, na busca pela inclusão da literatura indígena nas discussões na escola, para a reversão do quadro de desconhecimento da literatura indígena no meio escolar e até mesmo na sociedade” (THIEL, 2012, p. 12).

Ao indagar sobre a possibilidade da existência ou não da literatura indígena, Thiél (2012) confirma que existe sim literatura indígena no Brasil. Ao certificar que há autores indígenas brasileiros, a autora cita Daniel Munduruku, escritor que aparece em antologias que incluem autores do cânone literário ocidental, podendo indicar não somente o reconhecimento de uma autoria indígena brasileira, mas reconhecendo também o gênero narrativo híbrido conto/mito/história, que é característico da textualidade indígena. Segundo Thiél (2012, p. 47), “as textualidades indígenas têm no índio não só um referente, mas principalmente um agente”. Ele escreve tanto para um público-alvo índio quanto para não índios. A literatura indígena, assim, diferencia-se por criações de caráter oral ou escrito, coletiva ou individual, sendo estabelecida, pensada e estruturada a partir de padrões culturais e elementos estilísticos dos povos indígenas (FRANCA E SILVEIRA, 2014).

Ainda de acordo com Thiél (2012, p. 73), “as textualidades indígenas precisam ser interpretadas em sua contextualização cultural estética, para que a literatura alcance a sala de aula é preciso que seus leitores, professores e alunos disponham de referencial teórico para interpretá-las em sua contextualização cultural e estética”. Por outro lado, Graça Graúna (2013), escritora indígena brasileira, assim define a literatura indígena contemporânea como:

[...] é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (GRAÚNA, 2013, p. 15)

Sobre autoria indígena, essa noção pode envolver a produção de um escritor que expressa sua voz individual ou coletiva, que para Thiél (2012, p. 86) “[...] a marcação autoral indígena conduz ainda conhecimento de outro que afirma sua(s) identidade(s)”, então, problematizando a autoria indígena:

A questão da autoria marca diferença e indica a localização social, histórica e política do escritor periférico situada em um *entrelugar* de negociação entre filiações e afiliações. Uso o termo filiação como descendência, decorrente de laços sanguíneos ou culturais com comunidades tribais. Já o termo afiliação tem a ver com associação, contatos com o centro de poder e suas margens, negociações com poéticas ocidentais e extraocidentais (THIÉL, 2012, p. 86).

Assim, o autor indígena é um autor-criador e representante de uma cultura tribal, além de criador de uma produção artística individual e transmissor de uma produção artística coletiva.

A estudiosa da cultura indígena nos diz que “o texto indígena pode ter sido escrito não por duas mãos, mas por cem mil vozes ou mais. Essas vozes narraram até o momento em que sua palavra-voz-imagem se fez palavra-letra-imagem” (THIÉL, 2012, p. 99).

Graça Graúna (2012, p. 275) nos ensina que:

A nossa literatura indígena contemporânea é um dos instrumentos que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores contra os povos indígenas; a literatura é também instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. Fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com os parentes e com os não indígenas a nossa história de resistência, as nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias [...].

A literatura indígena configura-se como produção emergente que busca seu espaço no cânone literário. O fato de ser uma literatura produzida por indígenas não a torna menos expressiva. Assim como qualquer obra literária, é uma literatura que traz conhecimento, seu

conteúdo traz ideologias, representações culturais, como os mitos, as lendas, os cânticos e os costumes, permitindo ao leitor o conhecimento de outros tempos de outras culturas.

É muito importante mostrar aos alunos a existência da diversidade cultural no Brasil, e ainda mais importante é saber que essa diversidade pode ser mostrada através da leitura, aguçando a imaginação dos alunos para que eles possam buscar outras fontes de leituras, tornando assim leitores ricos de conhecimento.

Ao transmitir a leitura de forma diferenciada, expondo sua relevância, torna-se o texto mais atrativo, despertando, assim, o desejo pela leitura. Assim, ao lermos as narrativas indígenas, podemos contribuir para um olhar crítico sobre diferentes temas na sociedade, como o preconceito com os indígenas. Segundo Thiél (2012, p. 12), “a educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária a todos. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para a reflexão sobre essas questões”.

É muito comum os educadores se depararem com a ausência de matérias que abordem a temática indígena nas escolas, isso acontece porque a literatura indígena não está inserida no planejamento educacional de muitas escolas. Entretanto, espera-se que esse planejamento mude, porque há leis que exigem a obrigatoriedade de temáticas indígenas e afro-brasileiras na sala de aula. Assim, podemos afirmar que ainda há um desconhecimento da literatura indígena.

Vários fatores contribuem para o desconhecimento da literatura indígena brasileira. Embora a produção de obras indígenas no Brasil esteja crescendo desde da última década do século XX, com autores de várias etnias sendo reconhecidos através de premiações pela qualidade de sua produção literária, a circulação dos textos indígenas brasileiros é ainda reduzida se comparada àquela das publicações de autores indígenas norte-americanos. Mesmo havendo publicação de contos, poemas, crônicas, textos de diversos gêneros, poucas são os leitores que leem estes textos como obras literárias eles buscam mais o elemento exótico que torna a identidade do autor objeto de curiosidade (THIÉL, 2013, p. 117).

Foi percebido pela nossa pesquisa que os professores costumam trabalhar apenas com textos canônicos de tradição literária europeia, considerados leitura obrigatória, textos representativos da literatura brasileira, ou da literatura mundial. No entanto, a nossa Literatura Brasileira é constituída por muitas literaturas, com várias vozes e culturas, como a literatura indígena, e estas merecem ser inseridas nas escolas como forma de conhecimento e de inclusão do outro.

Thiél (2012) pontua outro aspecto importante referente ao termo “índio”, pois, segundo a autora, esse termo requer um esclarecimento, visto que, ao pesquisar sobre textos de literatura

indígena, o leitor costuma encontrar textos que parecem pertencer a tradição literária indígena, no entanto, são textos que estão vinculados às tradições europeias. A estudiosa também afirma que o termo “indianista” se refere à produção literária brasileira no período romântico. São obras feitas por não índios, é uma literatura que tem o índio como personagem, colocado como herói ou vilão, conforme seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa retrata e da sujeição à cultura do colonizador. Obras como *O Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar, são algumas das mais representativas obras da literatura indianista.

Já a produção indígena é produzida pelos próprios indígenas, por autores como Daniel Munduruku, Graça Graúna, Eliane Potiguara, dentre tantos outros. As textualidades indígenas tem no índio não só um referente, mas principalmente um agente. O escritor indígena escreve para indígenas e não indígenas (THIÉL, 2012). São obras voltadas para o público infanto-juvenil e para o público adulto, retratam uma interação de multimodalidades: traços de oralidade com percepção de desenhos geométricos de elemento, rítmicos e performativo. “O estudo da textualidade indígena deve levar em conta o entrelugar cultural dessa produção. A textualidade indígena composta entre letra e o desenho, entre o olhar e a voz, altera a construção da linguagem poética e imprime estilos particulares à criação literária” (THIÉL, 2012, p. 38).

Para Graúna (2012) fazer literatura indígena é uma forma de partilhar com indígenas e não indígenas uma história de resistência, conquistas, desafios, derrotas e vitórias. Dessa forma, por meio da literatura, os autores indígenas mantêm um posicionamento de crítica, utilizam esse espaço, conforme Thiél (2012), para retomar estereótipos não para dar ascensão ou visibilidade, mas para desconstruir estereótipos.

A literatura indígena brasileira conduz o indígena para o centro, não deixa o indígena como selvagem. O escritor indígena na sua literatura pensa em dias melhores para os povos, uma literatura que transmita dias de esperança e afirmação de lugar próprio.

4. ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ CARAPINA

A partir da década de 1970, a luta dos povos indígenas por uma educação diferenciada se intensificou no Brasil. Entretanto, apenas em 2003 foi que 13 escolas indígenas no estado de Alagoas foram estadualizadas, escolas específicas e diferenciadas para atender a esse público. Dentre elas, temos a Escola José Carapina, sendo esta, atualmente, uma das 17 escolas indígenas presentes em Alagoas.

A Escola Estadual Indígena José Carapina foi a primeira escola da comunidade e está localizada na aldeia Ouricuri do povo Jeripankó, no Alto Sertão de Alagoas, a 354 km da capital, Maceió, e a 6 km da sede do município da cidade de Pariconha. A comunidade possui aproximadamente 120 famílias e 1.100 habitantes na aldeia. Esta foi formada no século XIX com a vinda dos índios José Carapina e sua esposa Isabel, ambos de Pankararu em 1852 e, tempos depois, as famílias Gabão, Peba Cristóvão, Caipira Quintino e Gomes formaram o povo Jeripankó. O povo foi reconhecido oficialmente no ano de 1982 no dia 04 de abril e registrado com o nome Jeripankó de Samambaia, que significa *de pé de serra*.

Figura 1 – Escola Estadual Indígena José Carapina



Foto: A Autora.

De acordo com Silva (2017, p. 92) o nome da aldeia possui variações de escrita como: Jeripancó /Jiripancó /Giripancó /Geripancó, e essas variações foram percebidas em documentos oficiais e nas entrevistas feitas com os mais velhos da comunidade.

Na comunidade, localizada na zona rural, existe uma associação comunitária na sociedade, porém esta não funciona por falta de recursos. Além disso, as atividades econômicas da comunidade são a agricultura familiar e a pecuária (criação de animais de pequeno porte), além, também, do artesanato (confeções de brinco, colares, cachimbo, maracas, entre outros), sendo, assim, atividades que contribuem para a sobrevivência da população.

A inauguração da Escola José Carapina se deu em 04 de junho de 2003 através do decreto 1.272 da Constituição Estadual, recebendo este nome em homenagem ao primeiro povoador da comunidade que aqui chegou vindo do município de Tacaratu – PE, originário do povo Pankararu. Vale lembrar que antes já havia uma escola gerenciada pelo município, denominada José Quintino da Silva, cujo prédio funciona hoje como anexo da Escola José Carapina.

A referida escola possui quatro salas, uma cozinha, uma secretaria, dois banheiros e uma sala para guardar alimentos. A comunidade não possui água encanada, a água é trazida através de caminhão pipa.

Esta também funciona em três turnos: matutino, atendendo os alunos do ensino de alfabetização e fundamental I; no vespertino são atendidos alunos do ensino fundamental II (6º ao 8º ano) e no turno da noite estudam os alunos do 9º ano e do ensino médio. De acordo com a coordenadora, não há turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Atualmente a escola possui 17 professores e, embora a equipe de gestão da escola seja indicada por lideranças, a escola possui professores indígenas e não indígenas. Segundo a coordenadora, foram realizadas 321 matrículas no ano letivo de 2021.

O contrato desses professores, segundo Silva (2017, p.99), “é através do processo seletivo, feito pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), sendo que a validade do contrato é por dois anos”.

Tabela 2: Professores/as que atuam na escola em 2021, dados cedidos pela Escola Indígena José Carapina.

PROFESSOR/A	FORMAÇÃO	DISCIPLINA LECIONADA
Professor A	Letras	Português, Inglês e Artes
Professor B	História	História e Sociologia
Professor C	Pedagogia	Series Iniciais (2º ANO)
Professor D	Pedagogia	Series Iniciais
Professor E	Pedagogia	Fundamental I (5º ANO)
Professor F	Geografia	Geografia, Artes e Sociologia

Professor G	Letras	Português
Professor H	Pedagogia	Fundamental I (4ºANO)
Professor I	Pedagogia e Letras	Português, inglês e Artes
Professor J	Matemática	Matemática, Química e Física
Professor K	Biologia	Ciências
Professor L	Pedagogia	Fundamental I (3ºANO)
Professor M	História	História
Professor N	Pedagogia	Series Iniciais

Fonte: A autora.

Silva e Santana (2018) ressaltam um aspecto importante em relação à preferência ou não dos alunos por professores indígenas para ministrar as aulas na sala de aula. Segundo o questionário feito com cinquenta indígenas residentes na comunidade em 2018, 70% preferem professores indígenas.

Vale ressaltar que a escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), no entanto esse documento encontra-se em processo de construção, pois de 2017 para cá, aconteceram mudanças, como o fato de professores que ainda não tinham concluído o ensino superior, já o terem concluído. O aumento de professores com ensino superior é um ponto positivo para educação do povo Jeripancó, são profissionais mais capacitados para o ensino, tornando-se mais fácil a busca por uma educação diferenciada (SILVA e SANTANA, 2018, p.177). Mesmo estando em processo de construção, a coordenadora disponibilizou os documentos necessários para o levantamento dos dados desta pesquisa.

De acordo com Silva e Santana (2018), a formação de alguns professores da escola se deu por meio de programas de assistência como o PROLIND-Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Interculturais Indígenas.

4.1 As Aulas de Língua Portuguesa e a presença da Literatura

Através da pesquisa realizada, percebemos que o ensino da Língua Portuguesa, assim como das outras disciplinas na *Escola Indígena José Carapina*, não segue um modelo de fato diferenciado, tendo um ensino como nas outras escolas do município, com conteúdos comuns aos currículos de escolas não-indígenas ao abordar gêneros textuais, gramática e literatura e seu sistema literário. Se nossa literatura se organiza a partir de um sistema literário, como nos ensina

Candido (2000), podemos dizer que esse sistema se desenvolve com o tempo, porque há mudanças econômicas e socioculturais que afetam os povos. Dessa forma, pensar o sistema literário é também dizer que há outras representações artísticas, não só a partir de um cânone elitista, mas uma variação de linguagens que expressão outros povos, culturas e expressões culturais, como a literatura produzida pelos povos indígenas hoje. Essa é nossa hipótese quando pensamos na pesquisa de campo que fizemos para nossa pesquisa.

Para a pesquisa, tomamos como base professores da rede básica da escola municipal já mencionada aqui, o recorte teórico e o corpus da pesquisa se mostra no questionário abaixo, que foi empregado a três professores de Língua Portuguesa que atuam na escola, que se disponibilizaram a respondê-lo:

QUESTIONÁRIO

1. HÁ FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS PROFESSORES E PROFESSORAS?
2. A ESCOLA POSSUI UM MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO?
3. SE POSSUE, QUEM ENVIA ESSE MATERIAL?
4. EXISTE UM MATERIAL ESPECÍFICO PARA TRABALHAR NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA?
5. QUAIS OS CONTEÚDOS USADOS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA?
6. VOCÊS TÊM O CONHECIMENTO SOBRE LITERATURA INDÍGENA?
7. SE SIM, VOCÊS TRABALHAM COM O ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA?
8. QUAIS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NAS AULAS DE LITERATURA INDÍGENA?

A partir deste questionário, obtivemos as seguintes respostas do Professor A:

1. Tivemos três esse ano ofertadas pela SEDUC; uma sobre às competências sócio-emocionais e outra sobre as habilidades da BNCC e do Recal e uma sobre a 7ª Edição da Olimpíada de Língua Portuguesa.
2. Não.
3. ?
4. O livro didático.
5. Gêneros textuais, gramática, ortografia e literatura.
6. Não.
7. Não.
8. ?

Do Professor B, tivemos as respostas abaixo:

1. No ano passado houve várias formações sobre o ensino remoto, formações importantes para os professores que não utilizavam os meios digitais e sobre

o ensino híbrido que é tem a metodologia que combina atividades presenciais e on-line e é uma opção para retorno às aulas como rodízio de alunos.

Já este ano tivemos 2 formações, uma sobre a Priorização curricular para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e outra sobre 7ª Edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

2. Não.

3.

4. O livro didático e quando acontece as Olimpíadas de Língua Portuguesa utilizamos os materiais enviados pela SEDUC. Este ano como acontecerá a 7ª Edição da OLP, vamos utilizar os materiais digitais.

5. Gêneros textuais, gramática e literatura.

6. Não.

7. Não.

8.

O Professor C continua com a mesma visão sobre ensino e práticas educacionais, mas amplia a metodologia de sala de aula com uma percepção mais evidente, devido ao trabalho e conhecimento unicamente com a BNCC, vejamos a resposta dele:

1. Não há, mas esse diferencial necessária para a educação escolar indígena é alcanado a partir do desempenho do profissional que ocupa o cargo de professor indígena, pois documentos de orientação existem, e para serem não somente estudados como aplicados. Além disso, já sabemos que a formação continuada é sem dúvida o caminho para um bom profissional da educação, sendo assim, se a graduação te oferta competências em conhecimentos específicos de usos da Língua Materna, o processo de formação continua direcionado para as especificidades suficientemente capaz de estabelecer esta relação entre o estudos da Língua Materna com as particularidades do povo indígena, com a cultura.

2. Na escola em leciono não, até porque dentro da etnia não existe língua indígena. No entanto, isso não significa que não contemplamos nas aulas abordagens sobre a vivência da etnia.

3. O material didático não. Temos uma grade curricular para o nosso povo, criada pelo professor de cultura juntamente com os professores e coordenadores pedagógicos, é importante considerar que a maioria dos professores são indígenas, isso faz com que ele(a) consiga contribuir om propriedade no assunto.

4. Como mencionei antes existe a grade específica, que auxilia muito na interação entre conteúdos específicos de Língua Portuguesa e o contexto dos alunos.

5. Conteúdo da BNCC, mas com direcionamento específico para a nossa realidade.

6. Sim, do nosso povo, principalmente.

7. Sim, uso dos gêneros textuais literários, com a temática específica.

8. Leitura, debate, produção.

Tais respostas mostram uma divergência entre as visões de dois dos três professores, já que na resposta do Professor C, ele afirma que há um material específico para o ensino de Literatura Indígena e que esse gênero seja trabalhado em sala, enquanto os dois primeiros

afirmam que não há. Na verdade, observamos que os professores “conhecem” a literatura produzido pelos povos indígenas, assumem a presença do tema na BNCC, mas não usam o tema, os textos literários como prática corriqueira na sala de aula de Língua Portuguesa.

Quanto ao uso do livro didático em sala de aula, podemos observar que as respostas dos Professores A, B e C, diante do uso e análise do livro didático utilizado pela escola em questão, demonstram uma ausência da literatura nas aulas e também na prática de uso do livro didático em relação ao tema. Assim, sendo este um suporte para o professor, para que ele introduza assuntos de importância nas aulas, as aulas ficam comprometidas a uma visão somente gramatical e estática do ensino. Daí também notamos que os professores não têm conhecimento ou nunca leram autores/as indígenas, comprovando uma ausência da literatura própria de seu povo nas conversas e reflexões em sala de aula.

Em conversa com a coordenadora da escola em questão, esta afirmou que quando as professoras vão ministrar as aulas de literatura pesquisam o assunto na internet para passar para os alunos, sem contato com a obra em si e, também, com a formação do pensamento crítico sobre a leitura com os outros professores.

Com efeito, podemos considerar que o ensino da literatura na sala de aula exerce um papel essencial para a formação de leitores críticos que sejam capazes de, através dos textos lidos, estabelecer relações com a sua realidade. Sendo assim, cabe à escola e aos educadores proporcionar aos alunos a construção de conhecimentos em diversas dimensões de modo a possibilitar a construção e o exercício da cidadania.

Segundo Sampaio e Oliveira (2020), não há uma definição para a literatura, para as autoras definir literatura, é uma questão complexa para ter apenas um significado, mas elas afirmam que a literatura existe e está em sociedade. (SAMPAIO; OLIVEIRA, p.60, 2020.)

Sabemos que a literatura é muito importante para o desenvolvimento intelectual e crítico do cidadão, visto que desenvolve sua competência linguística, transformando-o num cidadão mais crítico, tornando um condutor de conhecimento. Como afirma Todorov (2009):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, p.76, 2009).

O ensino da literatura nas escolas precisa proporcionar ao aluno a ampliação de visão de mundo e de sua relação com ele. A prática da leitura literária possibilita ao indivíduo

benefícios relacionados à linguagem, instrui a conhecer e compreender os textos e o capacita a distinguir melhor as linguagens, seja de intenção literária ou não.

Sabemos que a leitura é uma fonte inesgotável de conhecimento, sendo essencial tanto para o desenvolvimento intelectual como para o desenvolvimento social do indivíduo. De acordo com Cosson; Silva (2016) “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita.” (p.101)

Dessa maneira, podemos afirmar que é essencial que o indivíduo realize leituras, visto que ler é, antes de tudo, compreender aquilo que está sendo lido, criando reflexões entre o texto e a sua realidade. A leitura do texto literário permite estabelecer relações com outras pessoas, com a humanidade como um todo.

Segundo Cosson (2017):

A leitura literária conduz indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores impostos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nós reconhecemos como sujeitos (COSSON, p.50, 2017).

Além disso, através da leitura, podemos afirmar ser possível termos um olhar crítico para diversos assuntos. De acordo com Santos (2017, p. 75), “a leitura da literatura pode fornecer subsídios para interpretar, debater, comparar, e conhecer o mundo que nos cerca”, pois a realidade histórico-literária do Brasil se evidencia na condição de um país diversificado culturalmente, que comporta muitas manifestações literárias, cada região existe uma literatura própria e cada literatura retrata o modo de vida de quem habita nessas regiões. Dentre as várias formas de representar falas, cultos, gestos, expressões culturais na literatura local, existe o coletivo que define a literatura no Brasil, como se apresenta a literatura dos povos indígenas. Segundo Thiél (2013), conhecer a literatura nacional implica conhecer não só textos canônicos, mas textos provenientes da diversidade cultural do país.

A literatura indígena carrega características capazes de representar as fases de formação do indivíduo. É uma literatura produzida pelos próprios indígenas, eles escrevem tanto o índio quanto para não índios.

De acordo com a estudiosa Janice Thiél (2013), falar sobre literatura indígena significa tratar de uma temática nova. Ao indagar as professoras da Escola Indígena sobre a existência da literatura indígena, elas ficaram surpresas, pois não sabiam da existência dessa literatura, falaram que iriam pesquisar sobre, pois na formação não tiveram oportunidade de conhecer essa temática, para elas a literatura indígena é algo novo.

Os professores não têm acesso a livros que abordem sobre a literatura indígena ou livros que discorram sobre a temática indígena na escola, e vemos que isto acontece porque a literatura indígena não está inserida no planejamento educacional das escolas. Entretanto, temos a esperança que esse cenário mude, visto que em 2008 foi aprovada a lei 11.645, que determina a obrigatoriedade das temáticas indígenas e afro-brasileira na sala de aula.

As obras da literatura indígena devem ser apresentadas aos alunos como forma de inclusão do outro. Devemos considerar que há muitas possibilidades de abordar a literatura indígena utilizando o campo da fantasia, do sonho e da magia, podendo fortalecer a interação entre o texto e o leitor, ajudando o leitor a desenvolver o poder da criação, visto que a literatura age de imediato no imaginário dos receptores.

É importante que o aluno, ao ler as textualidades indígenas, perceba que essas narrativas carregam histórias ancestrais de etnias, são textos que abordam a arte de criar e narrar histórias. Dessa forma, “é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos interpretar informações e desenvolver consciências”. (THIÉL,2012, p.12).

Assim, colocar o aluno em contato com a Literatura Indígena é de grande importância para a formação de sua própria identidade no mundo e precisa estar no currículo escolar, em especial das escolas que atuam em territórios indígenas, sendo um importante meio de representação e formação cultural do aluno em sua comunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura dos povos indígenas age como mecanismo que retorna ao passado e o valoriza, porque ela é embasada na memória e na ancestralidade de povos que, apesar de serem perseguidos, dizimados, nunca perdem – nem vão perder - sua identidade. Há uma necessidade urgente da escola pública brasileira de refletir o lugar dos povos indígenas e também da contribuição cultural herdada e definida na cultura brasileira. Assim, a escola deve ancorar a literatura dos povos indígenas como proposta política de resistência.

A educação brasileira necessita de uma reformulação no seu currículo para que os alunos consigam ter contato com a verdadeira história da colonização brasileira. O ensino da literatura no Brasil privilegia apenas obras e autores do cânone literário. Os autores indígenas escrevem dentro dos gêneros canônicos, tanto na prosa, quanto na poesia, no entanto, as obras indígenas não têm o mesmo valor canônico que as obras de José de Alencar, de Machado de Assis, ou de Graciliano Ramos, por exemplo.

Percebemos que mesmo sendo excluída do cânone literário brasileiro, a literatura dos povos indígenas continua e continuará viva ainda que seja negada pelo cânone. É crescentemente o número de autores e autoras indígenas que transmitem o conhecimento para as novas gerações, para que não perca o que os ancestrais, pajés e caciques guardaram durante muito tempo.

Os autores indígenas encontram na literatura e na escrita um lugar para dialogar com seus leitores e com eles mesmos sobre suas denominações e identidades. Cabe a nós, estudantes e professores de crianças e jovens, incentiva-los a descobrir a riqueza desta literatura.

Para Graúna (2011), a literatura indígena pode ser um “convite para desconstruirmos estereótipos e repensarmos os preconceitos; um convite para discutirmos a possibilidade de sonhar um mundo melhor” (GRAÚNA, 2011, p. 259).

Ao trabalhar com a literatura indígena na sala de aula, estaremos motivando na formação de leitores mais competentes, multiculturais e multiletrados; o contato com a literatura indígena irá propiciar ao leitor não índio uma reflexão sobre si e sobre outros povos.

A Escola Estadual Indígena José Carapina foi a primeira escola da comunidade e está localizada na aldeia Ouricuri do povo Jeripankó, no Alto Sertão de Alagoas, a 354 km da capital, Maceió, e a 6 km da sede do município da cidade de Pariconha. A comunidade possui aproximadamente 120 famílias e 1.100 habitantes na aldeia. Esta foi formada no século XIX com a vinda dos índios José Carapina e sua esposa Isabel, ambos de Pankararu em 1852 e,

tempos depois, as famílias Gabão, Peba Cristóvão, Caipira Quintino e Gomes formaram o povo Jeripankó. O povo foi reconhecido oficialmente no ano de 1982 no dia 04 de abril e registrado com o nome Jeripankó de Samambaia, que significa *de pé de serra*.

Assim, ao fazer esta pesquisa na Escola Estadual Indígena José Carapina, percebemos que ainda há muito o que ser feito para que haja uma educação escolar indígena de qualidade, através da pesquisa percebemos que a escola não tem uma educação diferenciada, sendo esta presente ainda apenas no papel. Sendo assim, é necessário que os povos indígenas reivindiquem seus direitos para garantir um ensino de qualidade nas suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História da literatura brasileira**. 43.ed. São Paulo: Cultrix, 2006

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17/02/2020.

BURRATO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/565-4.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira**: (resumo para principiantes). São Paulo: Humanitas, 1999.

_____. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Parábola, 2017

FERREIRA, Júlio. Romantismo: A formação da literatura brasileira. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012.

FONTAN, D. F. S. **Educação Escolar Indígena**: Estudo sociojurídico da política estatal a partir da Pierre Bourdieu. Curitiba: Juruá, 2017.

FRANCA, Aline; SILVEIRA, Naira Christofolletti. A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira. **Transinformação**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 67-76, jan./abr.

2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tinf/v26n1/a07.pdf>> . Acesso em: 10 fev. 2021.

GRAÛNA, G. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Rev. Educação & Linguagem**, v. 15 • n. 25 • 266-276, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3357/3078>> Acesso em: 25 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2015. Brasília: MEC, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. In. _____. **Os pensadores**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Vol. XXIV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

RONCARI, Luiz. **Literatura Brasileira: Dos Primeiros Cronistas aos Últimos Românticos**. 2ª ed: São Paulo, 2002.

SANTANA, P. A.; SILVA, M. N. Uma escola indígena no alto sertão de Alagoas: Reflexões sobre sua história e o ensino diferenciado (2008-2018). **ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1:: n.2 Jul : Dez :: 2020. p. 1- 754.

SAMPAIO, B. L; OLIVEIRA, E. R. Os Desafios do Ensino de Literatura em aulas de Língua Portuguesa. **Revista Linguagem, Ensino e Educação**, Criciúma, v. 4, n. 1, jan. jul. 2020.

SILVA, Carla Alves dos Santos. **Um desafio Jeripanko: Ensino de história na escola estadual indígena José Carapina, sertão de Alagoas (2006-2016)**. História. (Monografia de graduação). Delmiro Gouveia, UFAL, 2017.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1982.

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

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação & Realidade**, 38(4), 1175–1189, 2013.

VERISSIMO, Erico. **Breve história da Literatura Brasileira**. Trad. Maria da Glória Bordini. 4. ed. São Paulo: Globo, 1997.