

Histórias e culturas indígenas na educação básica: a literatura indígena brasileira contemporânea como fonte histórica na sala de aula

**Indigenous histories and cultures in basic education:
contemporary Brazilian indigenous literature
as a historical source in the classroom**

*Amanda Maria Barbosa Siqueira*¹

*Arnaldo Martin Szlachta Junior*²

¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Professor de Ensino de História, vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenador do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH) da UFPE e editor chefe da Revista Clio.

RESUMO:

O presente artigo objetiva problematizar o ensino da temática indígena na Educação Básica visando o cumprimento da Lei 11,645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país, buscando propostas pedagógicas mais críticas e que buscam valorizar as epistemologias indígenas. Dessa forma, primeiramente analisaremos a abordagem da temática indígena nas escolas de Educação Básica ao longo do tempo e o papel exercido por essa instituição na transmissão de estereótipos e preconceitos que geraram visões reducionistas a respeito dos povos originários. Como proposta de superação dessa visão, analisaremos duas obras literárias de autoria indígena que se mostraram potenciais fontes a serem utilizadas nas aulas de história. Como referencial teórico-metodológico nos basearemos nos estudos decoloniais, pois acreditamos que a perspectiva decolonial pode oferecer subsídios importantes para uma reflexão crítica acerca do ensino das histórias e culturas indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas; decolonialidade, literatura indígena.

ABSTRACT

This article aims to problematize the teaching of indigenous themes in Basic Education, aiming to comply with Brazilian Law 11,645/2008, which mandates the mandatory inclusion of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the country's schools, seeking more critical pedagogical proposals that value indigenous epistemologies. Thus, we will first analyze the approach to indigenous themes in Basic Education schools over time and the role played by these institutions in the transmission of stereotypes and prejudices that have generated reductionist views of indigenous peoples. As a proposal to overcome this perspective, we will analyze two literary works authored by indigenous individuals that have shown potential as source to be used in history classes. As a theoretical and methodological framework, we will rely on decolonial studies because we believe that the decolonial perspective can offer important insights for a critical reflection on the teaching of indigenous histories and cultures.

KEYWORDS: Indigenous peoples; decoloniality, indigenous literature.

Repensando o ensino da temática indígena na Educação Básica

Em 10 de março de 2008 foi promulgada a Lei 11.645 que instituiu a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas do país. A lei em questão, de acordo com Fanelli (2018), representa uma proposta de ruptura com o padrão eurocêntrico predominante nos currículos e nas discussões referentes à abordagem da temática indígena nas escolas de Educação Básica.

No entanto, mesmo após as significativas conquistas legislativas referentes à história indígena e o seu ensino, ao analisarmos as discussões mais recentes sobre o assunto, percebemos que ainda há insuficiência significativa nos debates promovidos nas instituições de Educação Básica, principalmente no que se refere à reprodução de estereótipos e generalizações a respeito dos povos originários, o que justifica a importância de repensar o ensino da temática indígena no contexto da Educação Básica. Para Cavalcante (2019) e Fanelli (2018), apesar da legislação 11.645/08 trazer a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas, a partir dela ficou ainda mais evidente uma série de problemáticas que se colocam como obstáculos à sua concretização, como exemplo os autores citam a falta de contato com a temática indígena durante a formação dos professores, o que dificulta a execução da lei, mesmo após 15 anos de sua implementação.

Os estereótipos, as generalizações, a folclorização das culturas e da espiritualidade dos povos indígenas são atualmente apontados pelos especialistas como os principais desafios a serem superados no que se refere ao ensino da temática indígena nas escolas da Educação Básica do país³. Essas

³ Os trabalhos dos professores e pesquisadores Edson Kayapó (2019) e Edson Silva (2017) constituem referências importantes sobre o ensino da temática indígena na Educação Básica. Os autores abordam as principais problemáticas referentes ao ensino da temática e ressaltam questões como a reprodução de estereótipos e a folclorização das culturas

questões são originadas desde os primórdios da invasão e colonização portuguesa no início do século XVI, quando os povos nativos sofrem um processo de apagamento e hierarquização de suas múltiplas identidades étnicas e passam a ser definidos pelo olhar do colonizador europeu a partir de categorias generalizantes e reducionistas, como, por exemplo, através do termo “índio”⁴.

Também é igualmente importante levar em consideração que, para além do período colonial, a imagem sobre os indígenas continuou a ser forjada de acordo com os interesses dos grupos dominantes. De acordo com Silva e Costa (2018), “a caracterização das representações indígenas calcadas em imagens e adjetivos pejorativos, perpassou o período colonial, adentrou o monárquico e prevaleceu no republicano”.⁵ (SILVA; COSTA, 2018, p. 19).

Apesar desse contexto, de acordo com dados fornecidos pelo censo do IBGE realizado em 2022, o país conta hoje com uma população de 1,69 milhão de indígenas. Dados dos censos anteriores chegaram a registrar 305 etnias e 274 línguas indígenas faladas no Brasil. Os números apresentados acima ressaltam de forma expressiva a diversidade e a pluralidade étnica e

indígenas, apontando caminhos para a mudança de perspectiva com relação à sua abordagem.

⁴ A expressão “índio”, assim como outras denominações atribuídas pelos colonizadores, além de promover o apagamento da diversidade étnica dos povos indígenas é, ainda hoje, amplamente usada pela população brasileira não indígena, que apresenta um profundo desconhecimento sobre a pluralidade étnica e cultural no que se refere às sociedades indígenas, permanecendo presos à ideia do índio genérico. O professor e escritor indígena Daniel Munduruku (2017) afirma, por exemplo, que é necessário entender que não existem índios no Brasil, mas sim indígenas, ou seja, povos nativos ou originários de um lugar.

⁵ O século XIX constitui um marco significativo na construção de representações depreciativas sobre os indígenas. Nesse período se pretendia a construção de uma identidade nacional brasileira, que reforçou o protagonismo branco e de origem europeia na escrita da história, ideias incorporadas pela escola e pela sociedade (FANELLI, 2018, p. 16). Ainda no mesmo século, a construção de uma imagem sobre os indígenas brasileiros deu-se também através da produção literária romântica, que abordava os indígenas a partir de uma realidade distante da realidade violenta em que viviam.

cultural da sociedade brasileira, muitas vezes não reconhecida pela sociedade dominante que em sua maioria, como fora mencionado, desconhece essas informações.

Acreditamos que, para mudar essa realidade, é necessário, antes de tudo, reconhecer que, historicamente, a instituição escolar desempenhou um papel relevante na construção de imagens equivocadas sobre os povos indígenas. De acordo com Brito (2019), a escola e os currículos têm sido importantes propagadores do pensamento colonial, pois promovem discussões sobre as histórias e culturas indígenas muito distantes da realidade desses povos.

Os discursos deturpados sobre as sociedades indígenas, criados pelos grupos dominantes no sentido de validar suas ideias e seu poder, foram absorvidos pelas escolas e, assim, pela sociedade. Conseqüentemente, esses discursos se perpetuam até os dias de hoje através da colonialidade do poder e do saber que se propaga através das escolas, dos currículos, dos livros didáticos e, de modo geral, no nosso cotidiano, enquanto país que ainda precisa lidar com a colonialidade em curso como consequência do colonialismo.

O pensamento decolonial e a descolonização do ensino da história indígena

A forma como a história ainda é pensada nos cursos superiores de formação de professores é um importante indicativo da profundidade e da importância das discussões em questão e de como ainda pouco avançamos na busca da superação das visões eurocentradas provenientes de um discurso colonialista que ainda permanece atual e operante no modo como concebemos a História, a arte, os povos nativos e, de forma geral, o mundo em que vivemos. Superar essas concepções equivocadas, a fim de cumprir de forma significativa a Lei 11.645/2008 e trazer abordagens mais profundas e críticas a respeito das sociedades indígenas em instituições de ensino superior e, conseqüentemente,

nas escolas da Educação Básica, exige, no entanto, um esforço maior no sentido de repensar a nossa História, objetivando superar o discurso colonialista ainda amplamente difundido e vigente.

Dessa forma, destacamos os estudos decoloniais como uma perspectiva teórica que oferece críticas e questionamentos importantes para repensarmos tanto a História Indígena como também o seu ensino nas instituições de educação básica e superior. Segundo Jorge Lúzio (2020), na América Latina, o campo teórico em questão ganha impulso entre as décadas de 1990 e 2000 a partir das reflexões de diversos pensadores latino-americanos que compuseram o grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MDC), dentre os quais destacamos aqui o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que propôs importantes discussões em torno do conceito de colonialidade do poder, fundamental para repensar a História Indígena de forma crítica.

De acordo com Lúzio (2020), a perspectiva teórica dos estudos decoloniais, em sua vertente latino-americana, caracteriza-se por propor um “pensamento crítico e ativo sobre a realidade social e política da América Latina contemporânea à luz de seu passado colonial”. O autor ainda afirma que esse pensamento consiste em uma “configuração complexa, multidisciplinar e multigeracional de ruptura com o pensamento hegemônico alinhado ao imperialismo, às visões e narrativas eurocentradas na produção de conhecimento” (LÚZIO, 2020, p. 89).

Cavalcante (2019) explica que, para os autores que trabalham com a perspectiva decolonial, a colonialidade está além da dominação política de um Estado sob outro e refere-se à continuidade das relações de dominação, econômicas ou mesmo epistêmicas.

Mesmo após o fim do colonialismo, os estudos decoloniais demonstram que a colonialidade do poder e epistêmica continuam dando prosseguimento ao projeto colonialista que desde o início da invasão europeia ao continente

americano propôs a inferioridade das sociedades nativas, como também de seus saberes, fato que persiste até os dias atuais.

Nesse sentido, Quijano (2005) explica que, desde o momento do contato entre as sociedades ibéricas e os povos nativos que habitavam o Sul do continente americano, a ideia de raça foi violentamente utilizada para justificar a dominação a partir da afirmação dos não europeus como sendo povos naturalmente inferiores, contexto que também definiu a perspectiva eurocêntrica e universalizante do conhecimento e a marginalização dos povos não europeus. Tanto os indígenas como os povos afrodiáspóricos ainda são diretamente afetados pelos preconceitos contra suas características físicas, suas culturas e até mesmo com a descredibilização de suas capacidades intelectuais.

Concordamos com Cavalcante (2019) ao afirmar que a História Indígena, ao ter sua importância reduzida na historiografia ou no ensino de história, demonstra a permanência do discurso colonial e eurocêntrico a partir do apagamento dos saberes dos não europeus. Nesse sentido, a crítica decolonial – ao propor a descolonização do poder e dos saberes epistêmicos, superando as concepções eurocêntricas – auxilia na abertura de caminhos que levam à valorização da diversidade e ao reconhecimento de outras formas de organização da sociedade, bem como outras formas de produção de saberes, rompendo com o discurso eurocêntrico que permeia os currículos dos cursos superiores de formação de professores, como também os currículos escolares.

Reiteramos a concepção de Lúzio (2020) a respeito do caráter decolonial da Lei 11.645/08, visto que ela incentiva e possibilita a busca por alternativas mais críticas, fugindo do padrão eurocêntrico e se aproximando das histórias e dos saberes produzidos pelas sociedades indígenas. No entanto, alertamos para a importância de que essas novas alternativas estejam alinhadas com a descolonização das práticas educativas com relação ao ensino da temática indígena. Apesar de constituir um grande desafio, de acordo com Brighenti

(2016), a superação das barreiras colocadas pelo discurso colonial e eurocêntrico, incisivamente presentes em diversos âmbitos da sociedade atual, inclusive nos lugares formais de saber, como as escolas e universidades, perpassa pela tomada de consciência dos mecanismos de operação da dominação colonial. Nesse sentido, destacamos a reflexão do autor:

“A superação passa, primeiramente, pela consciência e compreensão da dominação colonial, de seus mecanismos de operação e do quanto nossas ações estão submersas desse mecanismo de poder. Por outro lado, as teorias do pensamento decolonial têm significado aporte para auxiliar nas reflexões de superação da dicotomia da negação dos saberes das sociedades indígenas.” (BRIGHENTI, 2016, p. 247-248)

Literatura Indígena Contemporânea como fonte histórica na sala de aula

Acreditamos que a essência do debate sobre a abordagem das histórias e culturas indígenas de acordo a Lei 11.645/08, está relacionada, acima de tudo, com a inclusão e valorização dos saberes indígenas que foram e continuam sendo silenciados em detrimento da prevalência da perspectiva eurocêntrica e universalizante. Dessa maneira, o sucesso na abordagem da temática indígena está ligado, sobretudo, com o diálogo elaborado a partir das cosmovisões, saberes e tradições dos povos originários (BRIGHENTI, 2016, p. 249).

Para isso, a partir das considerações propostas pela perspectiva decolonial, visando dialogar com os saberes e cosmovisões dos povos indígenas brasileiros, estabeleceremos reflexões em torno das possibilidades e potencialidades do uso da literatura de autoria indígena como fonte histórica nas aulas de História da Educação Básica. A literatura indígena foi escolhida como fonte para o trabalho em sala de aula por oferecer possibilidades de análises sobre os povos indígenas e suas cosmovisões que fazem um contraponto às narrativas já amplamente difundidas e que são marcadas por

preconceitos e estereótipos muitas vezes trabalhados de forma acrítica, contribuindo para a perpetuação de tais narrativas.

Levamos em consideração o fato de que a literatura indígena já vem sendo utilizada enquanto ferramenta na Educação Escolar Indígena, como também vem sendo mencionada pelos historiadores do campo do ensino de história, como um recurso importante para as garantias da lei 11.645/08 (LÚZIO, 2020), (CARIE; LIMA, 2018), (SILVA; COSTA, 2018).

O trabalho com a literatura indígena foi pensado considerando as discussões no campo das metodologias do ensino de história em torno do uso de fontes em sala de aula. No Brasil, de acordo com Correia (2012), a ampliação do uso de fontes em sala de aula no contexto da educação básica está relacionada com a conjuntura de mudanças colocadas em pauta a partir dos debates realizados na década de 1970, quando se pretendia afirmar as instituições de educação básica como local de produção de conhecimento, título até então restrito às instituições de ensino superior, e não como locais apenas de reprodução de conhecimentos.

No enalço dessas discussões e a partir do impulso ocasionado pelo fim do regime militar no Brasil, o ensino de história é colocado sob questionamentos que partiam da necessidade de revalorização da história enquanto área específica do conhecimento (CORREIA, 2012). Nessa perspectiva, a década de 1980 e início dos anos 2000 representa um momento de acentuados debates que colocavam as metodologias de ensino de história no centro das discussões. De acordo com Fonseca (2003, p. 243), o período representou uma mudança historiográfica e educacional que resultou em uma nova configuração do ensino de história no país, ampliando objetos de estudo, temas e problemas, como também as fontes históricas utilizadas em salas de aula.

Além disso, o uso de fontes históricas no contexto da sala de aula também consiste em um debate presente no campo da Educação Histórica. De

acordo com Correia (2012), a intensificação dos debates relacionados a esse campo ocorre no Brasil no início do século XXI e propõe o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, ou seja, da forma como os estudantes orientam-se no tempo em que vivem de acordo com o conhecimento histórico que possuem (CAINELLI; BARCA, 2018; BONETE; FREITAS 2015). No entanto, o desenvolvimento da consciência histórica requer a apreensão de habilidades e competências que são necessárias para a interpretação e compreensão do passado, o que podemos definir, de acordo com Barca (2006) como letramento histórico.

Conforme Pereira e Seffner (2008), a utilização de fontes históricas na aula de história pode propiciar aos alunos possibilidades de interpretação e compreensão do mundo em que vivem, mas os autores também alertam que a história ensinada na escola atende a objetivos próprios desse ambiente e, conseqüentemente, o trabalho com as fontes deve ser orientado de modo a contribuir com esses objetivos específicos que visam a produção do conhecimento histórico para a formação de cidadãos capazes de ler historicamente o mundo em que vivem, tomar decisões e exercer sua cidadania.

Para isso, de acordo com Pereira e Seffner (2008), é preciso que ao optarmos pelo uso de fontes nas aulas de história da educação básica tenhamos clareza quanto à finalidade desse uso:

“A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico [...] Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. [...]o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação.” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 126,127)

A literatura como fonte é um recurso que possibilita aos historiadores e ao ensino de história analisar a história de forma crítica, entendendo para além do que está escrito, pois, como afirmam os autores supracitados, fatores variados como o contexto de produção de uma obra, os conflitos e discussões em que os autores estiveram presentes, podem fornecer indícios a respeito dos dilemas de uma sociedade. Dessa forma, a literatura é uma forma de diálogo entre o autor e as questões de seu tempo, através dela podemos tentar compreender as discussões culturais, políticas, sociais e econômicas que constituíam a sociedade no período de sua produção. De acordo com Abud; Silva e Alves (2013), estabelecer essas conexões e compreender essas discussões é a função do historiador e pode ser também um significativo material para a prática e o ensino de história.

Aqui cabe destacar as considerações de Abud; Silva e Alves (2013) para o uso da literatura na aula de história. Os autores afirmam a importância da escolha do texto a ser trabalhado, para que seja adequado e acessível à idade dos alunos; trabalhar o contexto histórico da produção do mesmo, fornecendo as condições necessárias para que compreendam e interpretem as representações presentes na obra e, por fim, procurar estabelecer relações entre a mentalidade exposta e o momento atual, destacando as mudanças e permanências nas mentalidades, fato que, direciona os alunos à efetivação do conhecimento histórico, como também à consciência histórica, ou seja, a aplicação do conhecimento adquirido no cotidiano. (ABUD; SILVA; ALVES, 2013, p.48-49).

Assim, levando em consideração a importância e os benefícios provenientes do uso fundamentado de fontes históricas em sala de aula como forma de desenvolver a consciência histórica dos alunos, desenvolveremos aspectos considerados relevantes com relação à fonte literária de autoria

indígena, tendo em vista que a grande maioria dos trabalhos que tratam do uso da literatura no ensino de história versam sobre os romances históricos que fazem parte da literatura canônica brasileira. No entanto, a literatura indígena contemporânea possui suas especificidades e se diferencia em muitos aspectos dessa literatura, sendo necessário realizarmos uma análise mais apurada dessas obras levando em consideração que, de acordo Thiél (2012), as obras literárias são construções culturais atreladas ao seu contexto de produção.

Por isso, a fim de analisarmos as possibilidades de utilização dessa expressão literária como fonte histórica na escola, realizaremos uma análise baseada em duas obras literárias de produção indígena. O primeiro livro, intitulado *O povo Pataxó e suas histórias*, é de autoria coletiva, pensado e desenvolvido por professores indígenas do povo Pataxó e publicado originalmente em 1997, e o segundo constitui um livro de autoria individual do escritor e ambientalista indígena Kaká WeraJecupé, publicado pela primeira vez em 1998.

De acordo com Ferreira (2009), na historiografia contemporânea existe uma abertura para a pesquisa sobre diversos temas e problemas a partir da literatura. Destacamos, dentre as vertentes citadas pelo autor e de acordo com os objetivos desse trabalho, a intenção de analisar a construção de representações sociais a partir do texto literário, o que exige que a análise do material selecionado seja feita a partir de uma articulação entre o conteúdo das obras e os contextos históricos e sociais que envolvem sua produção.

Nesse sentido, com base nos livros selecionados, faremos uma análise externa com o objetivo de contextualizar a produção dessas obras, a finalidade que envolve a constituição dessas produções, ou seja, a função a elas destinada no contexto social, cultural e político em que foram elaboradas, como também a circulação e recepção das obras na sociedade e os significados históricos que nelas podem ser identificados. Da mesma forma, realizaremos também uma

análise interna, levando em conta o conteúdo dessas obras e, especificamente, os temas, questões, inquietudes levantadas pelos autores como também a imagem construída pelos indígenas sobre os indígenas através da literatura nativa.

Um breve histórico do movimento literário de autoria indígena

A literatura indígena brasileira contemporânea, ou literatura nativa como também é denominada, pode ser definida como uma expressão política e cultural que se desenvolve no Brasil a partir da década de 1990 (DORRICO et al, 2018). Essa literatura, que não deve ser confundida com a literatura indigenista ou indianista, é originalmente produzida por autores indígenas de diversas etnias e as obras são fortemente marcadas pela tradição oral dos povos originários, abrigando as ancestralidades, cosmovisões, tradições e epistemologias do povo ao qual pertence o autor de cada obra, podendo as publicações ser organizadas e pensadas coletivamente ou individualmente. Conforme Amanda Lima (2012), até o momento da sua pesquisa já haviam sido publicados no Brasil cerca de 538 livros de autoria indígena configurando o que autora denomina como um movimento literário indígena. Esse movimento, sobretudo a partir da década de 1990, vem formulando, através da escrita, um novo discurso e produzindo novas memórias e representações sobre os povos originários.

Os dois livros que farão parte da análise proposta fazem parte do movimento literário indígena contemporâneo mencionado por Lima (2012) e, por isso, destacamos a importância em retomarmos o contexto histórico que possibilitou o afloramento desse movimento literário, o que oportuniza investigar as pretensões dos escritores indígenas no momento histórico, político e social em que desenvolveram suas obras. Nesse sentido, de acordo com a

educadora universitária e escritora indígena do povo Potiguara Graça Graúna (2013), a literatura indígena brasileira contemporânea está diretamente ligada à história e, portanto, ao contexto social e político da sociedade envolvente, não sendo possível separarmos as duas coisas. Ao tratar da leitura das fontes, no processo de construção de saberes escolares, concordamos com Manke (2015), que estabelece que o trabalho com as fontes se faz necessário em relação aos sentidos que os estudantes atribuem à leitura, apropriando-se e reconstruindo os significados.

Destacamos, portanto, o desenvolvimento da literatura indígena contemporânea como um aspecto fortemente ligado ao contexto histórico da formação do Movimento Indígena brasileiro na década de 1970 e das demandas apontadas pelos povos originários nessa ocasião.

Conforme indica Giovana Fanelli (2018), o Movimento Indígena Contemporâneo Brasileiro tem início na década de 1970 e nasce associado a um contexto internacional, que remete ao Pós-Guerra e também em um contexto nacional caracterizado pelo despontar de movimentos sociais no momento em que a Ditadura Civil-Militar ainda assolava o país. O contexto internacional do pós-guerra, constitui um momento da história mundial em que há uma reafirmação dos direitos humanos, aspecto frisado pela publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que impõe os direitos fundamentais que cabem a todas as pessoas sem distinções de qualquer tipo, como também pela Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que versava sobre a importância da proteção dos povos indígenas (FANELLI, 2018).

No entanto, é importante destacar a observação de Fanelli (2018), apoiada em Cunha (2012), sobre o fato de que “os direitos humanos expressos no contexto do pós-guerra nasceram de uma ideologia liberal e estavam fundamentados no direito à igualdade” (FANELLI, 2018, p. 24-25), porém,

como afirma a autora, a igualdade pregada no período traduziu-se em homogeneidade cultural e assimilação e não no direito à diferença e na liberdade de que os povos originários pudessem defender ideias em benefício próprio, ou seja, os direitos políticos, bem como a capacidade dos povos indígenas de falar por si foram suprimidos. Essa perspectiva só começa a mudar após três décadas quando a OIT publica a Convenção 169, que traz renovações com relação à Convenção 107. De acordo com Silva e Costa (2012), essa mudança de perspectiva com relação ao caráter assimilacionista sobre os povos indígenas trazidos pela Convenção 169 é fruto das reivindicações dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos políticos (SILVA, COSTA, 2018, p. 108-109).

A década de 1970 representou o momento de organização política dos povos indígenas através da formação do Movimento Indígena Brasileiro em busca de seus direitos originários, como o direito à terra, profundamente violado no contexto do regime ditatorial militar, e o direito de viver de acordo com suas culturas e livre de ideais integracionistas. O Movimento Indígena representa um movimento de reafirmação das identidades indígenas e dos direitos que lhes cabem. Ao citar Bicalho (2010), Fanelli (2018, p. 28) conclui que “o Movimento Indígena nasceu caracterizado por sua interculturalidade e abrangência nacional, pois passa a reunir diversos povos em diferentes partes do Brasil, algo que em nenhum momento da história havia se estabelecido dessa maneira”. A articulação dos indígenas brasileiros nesse momento será primordial para o processo de afloramento da literatura indígena contemporânea, o que se deve, em certa medida, à mudança de perspectiva sobre os povos indígenas, que passam a ser vistos no cenário nacional como protagonistas de sua história (SILVA; COSTA, 2018).

É associado a esse contexto de emergência do Movimento Indígena brasileiro na luta pela garantia de seus direitos que também ganha força o

movimento literário de autoria indígena. Nesse sentido, Danner, Dorrico, Danner (2018) afirmam a correlação entre os movimentos, já que a partir da atuação dos indígenas através da organização do Movimento Indígena, os autores da literatura indígena, associada a esse movimento, buscam também a sua afirmação no campo “normativo-cultural”. Ainda de acordo com os autores supracitados, essa articulação também decorre da percepção dos escritores indígenas com relação à predominância das narrativas etnocêntricas sobre os povos originários, produzidas em sua maioria por sujeitos não indígenas.

Portanto, a literatura indígena contemporânea emerge associada às pautas do Movimento Indígena como um movimento político, literário e cultural pensado e protagonizado por lideranças e intelectuais indígenas que objetivavam inserir-se política e intelectualmente a partir da produção de novas representações sobre os indígenas brasileiros, trazendo um contraponto às narrativas generalizantes, folclorizadas e estereotipadas que são demasiadamente difundidas na sociedade, sendo, portanto, assim como o Movimento Indígena, uma manifestação de resistência e da reafirmação étnica através da escrita. Essa afirmação fica clara a partir dos relatos dos próprios autores da literatura indígena, como também dos pesquisadores que se debruçam sobre suas obras.

A questão da resistência indígena travada através da escrita literária também é ressaltada pelo professor e escritor indígena Daniel Munduruku (2017) que define a literatura indígena como um “instrumento de atualização da memória” (MUNDURUKU, 2017, p. 121). O autor explica que a palavra sempre teve um papel fundamental nas sociedades nativas no que se refere à transmissão da memória, ou seja, dos saberes ancestrais, que é passada às novas gerações através dos anciões pela oralidade, forte característica de diversas sociedades nativas.

No entanto, de acordo com Munduruku, a literatura tem sido um dos caminhos trilhados por indígenas de diversas etnias como mecanismo de atualização dessa memória que dentro das sociedades nativas é preferencialmente transmitida pela oralidade como forma de mantê-la viva. Nesses termos, para o autor “a literatura – escrita, falada, dançada, cantada – passa a ser um referencial para a memória, que pretende informar a sociedade brasileira sobre sua diversidade cultural e linguística” (MUNDURUKU, 2017, p. 122). A partir disso, entendemos que atualizar a memória e as formas de transmiti-la, difundido essas memórias também para os não indígenas através da literatura, é uma ação de resistência encontrada por esses intelectuais indígenas no sentido de preservar suas histórias e culturas e, conseqüentemente, seus direitos.

O objetivo de informar a sociedade sobre a diversidade étnica, cultural e linguística, como propõe Daniel Munduruku (2017), é percebido no conteúdo das obras de diversos autores da literatura indígena contemporânea, muitas vezes, através da publicação da história do povo no qual os autores estão inseridos, buscando o reconhecimento de suas particularidades em meio à diversidade de povos originários presentes no Brasil atual, como também da reivindicação da presença indígena na história do Brasil, por meio de uma proposta de revisão da história oficial (THIÉL, 2012), como veremos a seguir a partir dos livros analisados.

Novas representações sobre os indígenas, suas histórias e culturas na literatura nativa

Como foi discutido, o contexto de consolidação da literatura indígena na década de 1990 acontece associado à emergência do Movimento Indígena organizado por diversos povos originários em busca de direitos essenciais à sua sobrevivência e manutenção de suas culturas. No entanto, para além da questão

do direito à terra e contra o integracionismo imposto pelo Estado brasileiro, também fez parte das reivindicações do movimento, entre outras coisas, o direito a uma educação diferenciada, isto é, o direito a uma educação que não fosse assimilacionista e que, portanto, levasse em conta os conhecimentos e as culturas dos povos originários. De acordo com Fanelli (2018), essas reivindicações foram incorporadas à carta constitucional de 1988, garantindo aos indígenas, através da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o direito a uma escola que, diferente das escolas tradicionais, deveria reconhecer e valorizar os conhecimentos, práticas, línguas e saberes tradicionais de acordo com cada sociedade indígena.

Nesse sentido, de acordo com Lima (2012), diante do estabelecimento das escolas indígenas e do direito que a alfabetização ocorra em língua materna, conquista garantida pela constituição de 1988, houve um grande estímulo relacionado à produção de materiais pedagógicos escritos por indígenas tanto em línguas indígenas como em português, como também houve incentivo aos programas que objetivavam a formação de professores indígenas tanto em nível de magistério como em nível superior (LIMA, 2012, p. 36). Dessa forma, muitos livros de literatura produzidos coletivamente por autores indígenas nesse período foram escritos por professores indígenas e tinham a finalidade de servir como material didático nas escolas indígenas.

Esse é o caso, por exemplo, do livro *O povo Pataxó e suas histórias* (1997), como também de outras publicações da literatura indígena de autoria coletiva do período. De acordo com informações presentes no livro, o mesmo foi financiado pelo Ministério da Educação e do Desporto, dentro do Programa de Promoção e Divulgação de Materiais Didático-Pedagógicos sobre as Sociedades Indígenas, recomendado pelo Comitê da Educação Escolar Indígena. O livro em questão foi pensado e escrito por cinco professores do povo Pataxó que vivem no estado de Minas Gerais, em aldeia localizada no município de Carmésia. A

partir da análise do conteúdo do livro, destacamos primeiramente as palavras dos professores pataxós na apresentação do material, no qual os autores colocam claramente seus objetivos com a publicação desse conteúdo:

“Este livro foi um trabalho escrito e desenhado com muito amor e carinho por nós, professores indígenas pataxós. Pela primeira vez, nós tivemos esse espaço para contarmos um pouco da nossa história. O nosso objetivo é construir um currículo diferenciado para nossas escolas, com nossas próprias reflexões e informações sobre nosso passado e futuro. Esperamos que esse livro possa voltar para nossas escolas e que também possa contribuir com outras escolas não indígenas, para o reconhecimento da verdadeira história do país.” (ANGTHICHAY et al, 2002, p. 9, Grifo nosso).

Percebemos através das colocações dos autores que a publicação em questão possui objetivos claros e um público alvo definido, jovens indígenas e não indígenas que frequentam a educação básica. Além disso, percebemos que a escrita dos autores em questão é carregada de uma apropriação e proposta de releitura da história do Brasil a fim de confrontar o discurso da história oficial que, como fora discutido, é carregado de estereótipos e generalizações. Essa questão é discutida por Thiél (2012) que sugere a afirmação política dos escritores indígenas diante de suas produções literárias:

“A escrita desenvolvida por escritores indígenas brasileiros contemporâneos propõe uma revisão da história oficial do Brasil e dos estereótipos construídos pelos colonizadores. A literatura indígena brasileira traz perspectivas de comunidades consideradas periféricas frente à cultura hegemônica nacional.” (THIÉL, 2012, p. 62-63)

O livro é dividido em tópicos que abordam fatos importantes sobre a história do povo Pataxó, hábitos e tradições que fazem parte da vida cotidiana do povo, além de trazer narrativas mitológicas que versam sobre seres que fazem parte da espiritualidade dos pataxós. A narrativa é construída com fortes

características da tradição oral, que culturalmente foi a forma privilegiada de transmissão dos saberes ancestrais e tradições das sociedades indígenas.

Com relação à história do povo pataxó contada por eles mesmos no livro, destacamos o tópico intitulado “Massacre de 1951” (2002, p.28), no qual os indígenas pataxós explicam um episódio de conflito por terras que resultou na invasão da aldeia onde viviam e que só teve fim diante da luta dos pataxós pela demarcação de suas terras. O conflito citado no livro pelos professores pataxós é também conhecido como “o fogo de 1951” e de acordo com Cunha (2013) refere-se a um conflito que se deu entre os Pataxós da aldeia de Barra Velha – Porto Seguro/BA e autoridades governamentais, no contexto da criação do Parque Nacional do Monte Pascoal. De acordo com a autora, a intenção de construção do parque deu-se em 1940, após o governo federal definir o Monte Pascoal como o ponto onde o Brasil foi descoberto, no entanto, a construção do parque se daria no território pataxó, o que gerou uma mobilização dos indígenas diante do fato.

O episódio do massacre de 1951 é descrito pelos professores Pataxós como um conflito armado e bastante violento, em que, na tentativa de expropriá-los de suas terras, pessoas não indígenas tentaram mover a opinião pública contra eles responsabilizando-os por um crime através de uma emboscada. Nesse sentido, de acordo com o relato: “Após essa confusão, os Pataxós foram vistos como maus elementos e a aldeia transformou-se em campo de guerra e massacre dos índios” (ANGTHICHAY et al, 2002, p. 28). Além disso, os autores também relatam a repressão policial contra a aldeia pataxó que deixou vários indígenas feridos e outros mortos, além de terem provocado um incêndio que destruiu muitas casas deixando vários desabrigados: “Os poucos índios que conseguiram fugir, para sobreviver, tiveram que trabalhar como escravos nas fazendas” (ANGTHICHAY et al, 2002, p. 28).

Para Cunha (2013), apesar da importância do episódio para a história do povo Pataxó devido à violência que envolveu o conflito e o risco de perderem suas terras, o episódio é ofuscado da memória oficial. Apesar disso, permanece presente nos arquivos mnemônicos do povo Pataxó (CUNHA, 2013). A colocação da autora se confirma diante da abordagem feita pelos professores pataxós no livro aqui analisado, pois a literatura indígena, como foi discutido anteriormente, está intimamente ligada à tradição oral e à memória das sociedades indígenas sobre suas histórias, culturas e saberes. Ao abordarem o fato, os autores destacam a resistência dos indígenas através da luta para recuperar o seu território:

“O tempo foi passando, os índios foram se organizando, até que conseguiram ficar fortes novamente para continuar lutando por suas terras. (...) Mesmo com grandes dificuldades, os índios enfrentaram para morrer ou para viver. Os caciques realizaram várias viagens a Brasília, mas, infelizmente, não conseguiram as terras. Mesmo assim, faziam suas roças. Mas, para infelicidade e desespero dos agricultores indígenas, os policiais vinham e destruíam todas as plantações e ameaçavam os índios. Só que eles eram fortes e não desistiam da luta. Essa triste situação do povo pataxó teve uma longa duração. Um certo dia, felizmente, surgiu a demarcação de um pedaço de terra. Hoje, existe pataxó em dois estados brasileiros, Minas Gerais e Bahia, e eles continuam lutando pelos seus direitos de ser índios, poder contar a sua história e viver com dignidade. (ANGTHICHAY et al, 2002, p. 29).”

A própria escrita literária é tida como uma forma de resistência diante do apagamento e invisibilização que são historicamente impostos às sociedades originárias. Ao tratar sobre a escrita literária dos povos indígenas, Lima (2012) afirma que “escrever essas histórias e tradições muitas vezes implica em reescrever histórias que já foram escritas por olhares estranhos, de estrangeiros, dando um novo olhar e uma nova perspectiva que não seja aquela registrada na historiografia.” (LIMA, 2012, p. 33-34).

Com relação a vertente de autoria individual, destacamos o livro do escritor e ambientalista indígena Kaká WeráJecupé, intitulado *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. A obra que teve sua primeira edição em 1998, período de florescimento da literatura indígena contemporânea brasileira, é uma narrativa literária marcada por aspectos autobiográficos que traz as experiências de um indígena guarani e seus encontros com outros “mil povos” indígenas que cruzaram sua trajetória e com quem aprendeu sobre seus pensamentos, sabedorias, ritos e mitos que são poeticamente compartilhados.

A partir do título já é possível notar a mesma perspectiva de proposta de revisão da história oficial, evidenciando a voz indígena sobre a história. Outra questão nos chama atenção para a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira, que seria *a terra dos mil povos*, como o autor explica adiante:

“Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiweu, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo e Yawalapiti são nomes que pulsam no chão dessa terra chamada Brasil, formando raízes, troncos, galhos e frutos. São raças? Nações? Etnias? São a memória viva do tempo em que o ser caminhava com a floresta, os rios, as estrelas e as montanhas no coração e exercia o fluir de si” (JECUPÉ, 2020, p. 25)

Através da análise do livro, verificamos que os aspectos trabalhados pelo autor estão relacionados com a desconstrução de estereótipos historicamente firmados desde o início da colonização portuguesa que se fez possível através da hegemonia do discurso colonial. Nesse sentido, um dos primeiros aspectos apresentados no livro diz respeito ao significado de ser indígena, no qual o autor busca trazer a visão nativa sobre o assunto, como também aponta a diversidade étnica desde antes da chegada do invasor português. Ao responder à pergunta “o que é índio?” que abre a primeira parte do livro, Jecupé começa por apresentar a sua narrativa, contrária àquela forjada pelo discurso colonial,

marcada pelo reducionismo e pela visão eurocentrada, que denominou “índios” todos os povos nativos que habitavam e habitam o território brasileiro. Assim, o autor afirma:

“O índio não se chamava nem se chama de índio. O nome índio veio dos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito “índio” habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da tradição do sol, da lua e do sonho. (...) Antes de existir a palavra “índio” para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito índio espalhado em centenas de tons.” (JÉCUPÉ, 2020, p. 18. Grifo nosso)

No trecho citado, além de se posicionar contrariamente à dominação colonialista, o autor também sugere o termo povos indígenas, que traz em si a ideia de pluralidade étnica e cultural.

Nos capítulos seguintes, o autor segue sua narrativa abordando o pensamento indígena com base no que chama de memória cultural, que se refere aos ensinamentos passados pela tradição oral, como foi discutido anteriormente em Munduruku (2017). Dessa forma, Jecupé refere-se às filosofias e cosmogonias indígenas fazendo referência aos diversos povos originários a partir de suas memórias culturais, mas também procura destacar a importância de conhecermos a diversidade de povos que habitavam o território, que veio a se chamar Brasil, milênios antes da conquista portuguesa.

O livro de WeráJecupé traz forte apelo à história como forma de reivindicação da perspectiva indígena que, como foi discutido ao longo do trabalho, foi omitida pelo discurso colonial que se fez presente pela colonialidade do poder e epistêmica. O autor explica que os povos originários e os não indígenas possuem concepções e visões diferentes sobre diversos assuntos. No entanto, a partir da chegada do colonizador, há uma imposição da

visão de mundo do branco europeu e uma tentativa de apagamento do tempo e da história nas concepções dos povos originários:

“Quando chegam as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do homem da civilização. Dessa época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente. Esse modo de contar o tempo gerou a história, e mesmo a história passou a ser narrada sempre do modo como aconteceu para alguns, não do modo como aconteceu para todos.” (JECUPÉ, 2020, p. 74).

Diante do entendimento e da denúncia do apagamento da história indígena pela história oficial, o autor apresenta um resumo cronológico dos fatos históricos a respeito da história indígena após a invasão portuguesa em 1500 até 1998, ano de publicação do livro. Assim como também aborda a importância das contribuições dos povos originários à humanidade em várias esferas. Da mesma forma, traz o protagonismo de homens e mulheres indígenas que marcaram a história do Brasil desde o período colonial até a contemporaneidade, mas que não são ou são muito pouco conhecidos pelos brasileiros, pois foram postos em um lugar de menos destaque na história oficial. Por isso, vale destacar a reflexão de Jecupé:

“Tribo, povo, civilização, etnia. Foi predominantemente no coletivo que a história do Brasil tratou a temática indígena. Desde o tempo em que a fundação da pátria brasileira foi colocada no calendário gregoriano, alguns nomes se tornaram ícones históricos, como Cabral, Caminha, Anchieta, Borba Gato (...) Dá a impressão de que a construção da nação não teve a participação ativa também de referências, heróis e líderes das culturas nativas. (...) Como os nomes do Velho Mundo já são reconhecidos como protagonistas, segue aqui uma rápida biografia de líderes significativos para o enraizamento e o florescimento do Brasil, a fim de lembrarmos que a história se constrói também com aqueles cuja voz foi negada nos registros, marcada por sofrimento e derrotas aparentes.” (JECUPÉ, 2020, p. 104. Grifo nosso)

Da análise interna do conteúdo das duas obras selecionadas, como também a partir do contexto que propiciou o despontar da literatura indígena na década de 1990, percebemos com clareza que os autores da literatura indígena tinham objetivos bem definidos quanto à publicação de suas obras. Entre esses objetivos, nos dois livros destacamos a reafirmação dos povos indígenas enquanto sujeitos históricos, políticos e intelectuais, que buscaram formular uma nova representação dos sujeitos indígenas através da literatura produzida por eles mesmos. Além disso, evidenciamos a crítica colocada pelos autores sobre a ausência das histórias e nomes de sujeitos indígenas na história oficial, indicando a necessidade e a importância do reconhecimento e da inclusão das vozes indígenas como parte fundamental da sociedade brasileira e de sua história.

Considerações finais

O artigo buscou mostrar que, apesar do longo caminho que ainda temos a percorrer para de fato atingir os objetivos propostos pela lei 11.645/08 no que se refere ao ensino da temática indígena na Educação Básica, existem alternativas que podem ser implementadas pelos professores para uma abordagem mais crítica e construtiva de saberes sobre as sociedades indígenas brasileiras. Ressaltamos, sobretudo, a importância de que a construção desses saberes em sala de aula seja feita visando o diálogo, e a superação de visões reducionistas e preconceituosas que colocam as sociedades indígenas, bem como outros povos, em um lugar de menos destaque na história.

Para isso, os estudos decoloniais e o diálogo constante com os discursos produzidos pelos indígenas e sobre os indígenas, oferecem formas de pensar a história indígena que são capazes de fugir dos padrões eurocêtricos

historicamente impostos e colocá-los em xeque. Nesse sentido, concluímos que a literatura indígena brasileira contemporânea possui um rico potencial para abordar a história indígena em sala de aula, fornecendo subsídios para que os professores possam provocar reflexões sobre o contexto de produção dessas obras, que remete a um momento importante da história indígena contemporânea, quando os povos indígenas através de seus processos de resistências asseguram direitos importantes na Constituição de 1998, como também oferece subsídios para analisar as epistemologias, os discursos produzidos e as reivindicações levantadas por esses autores.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André C. de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história por meio da literatura**. In: _____ (orgs.). *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 41-56.

ANGTHICHAY et. al. **O povo pataxó e suas histórias**. – 6. Ed. – São Paulo: Global, 2002.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR.

BONETE, Wilian Junior; FREITAS, Rafael Reinaldo. **Cultura histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente**. *Revista Labirinto (UNIR)*, v. 22, p. 156-176, 2015.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Colonialidade e decolonialidade no ensino de história e cultura indígena**. In: SOUZA, Fábio Feltrin; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Protagonismo Indígena na História*. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016. p. 231-254.

BRITO, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas do Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** Revista Educação em Rede, v.7, p. 56-82, 2019.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. **A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado.** Educ. Pesq., São Paulo, v. 44, e164920, 2018. p. 1-16.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. **Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história.** Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 773-790, out./dez. 2018.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Relatório de estágio de pós-doutorado: História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas.** 2019. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CORREIA, Janaína dos Santos. **O uso da fonte literária no ensino de história: Diálogo com o romance “Úrsula” (final do século XIX).** História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012.

CUNHA, Rejane Cristine Santana. **O fogo de 51: entre a memória oficial e as subterrâneas.** In: VI Encontro Estadual de História – ANPUH/BA. ISSN 2175-4772, 2013.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **Indígenas em movimento.** Literatura como ativismo. Campinas-SP, v.38, n.2, pp. 919-959, jul./dez. 2018.

DORRICO, Julie. et al. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção.** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora FI, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: História, movimentos sociais e mudança curricular.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERREIRA, Antonio Celso. **A fonte fecunda.** In: PINSKY, Carla Bassanazi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes.** Editora Contexto, 2009. p. 61-93.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil** – Belo Horizonte: Mazza edições, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. Agência IBGE notícias. 07 de agosto de 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal> Consultado em: 27 de setembro de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: Características gerais dos indígenas resultado do universo**. Rio de Janeiro: 2010. p. 1-245. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=795>> Consultado em: 12 de janeiro de 2022.

JECUPÉ, Kaká werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 2. Ed. – São Paulo: Peirópolis, 2020.

LIMA, Amanda Machado Alves de. **O livro indígena e suas múltiplas grafias**. 2012. 155f. Dissertação – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LÚZIO, Jorge. **História e cultura indígena. A perspectiva decolonial na legislação 11.645/08 e no ensino de história: alguns dos desafios no enfrentamento da colonialidade**. In: ALMEIDA NETO, A.S. de; LOURENÇO, E.; CARVALHO J.P.F. de. (orgs.) **Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões**. Uberlândia: navegando publicações, 2020. P. 85-105.

MANKE, lisiane sias. **Leitores rurais: apropriação ético-prática nos sentidos atribuídos à leitura**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, p. 885-905, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sursur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas**. Tópicos Educacionais, Recife, v. 23, n.2, p. 089-105, jul/dez. 2017.

SILVA, Giovani José da; COSTA Anna Maria Ribeiro F. M. da. **História e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque** – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.