



[Atribuição BB CY 4.0](#)

LITERATURA INDÍGENA INFANTIL E JUVENIL: ESTRATÉGIA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ivanir Maciel¹

Eliane Santana Dias Debus²

Resumo

O artigo apresenta pesquisa realizada na área da educação com o objetivo de analisar a resistência e luta antirracista atravessada pela literatura indígena infantil e juvenil em relatos de professores/as indígenas, desenvolvida na Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) Itaty, em Santa Catarina. Constitui-se como pesquisa-ação com entrevistas inicial/final e cinco encontros de rodas de conversa com professores/as. Para analisar os dados, nos orientamos a partir de Aguiar e Ozella (2013) nos Núcleos de Significação (NS). O referencial teórico se amparou em Walsh (2009; 2019), Candau e Russo (2010), Dorrico *et al.* (2020), Potiguara (2023) para pensar a perspectiva intercultural, bem como a literatura indígena e sua reflexão. Reflete-se o sujeito indígena considerado “menor” pela estrutura colonizadora, constituído e representado como alguém com marcas da violência, por outro lado, o livro literário indígena estabelece novo status na escola indígena, contribuindo na luta pelos direitos e pela afirmação positiva das identidades.

¹ Doutora em Educação e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora na Faculdade Municipal de Palhoça em Santa Catarina. E-mail: ivanir.maciel@fmpsc.edu.br

² Doutora em Letras (PUCRS-2001), professora do Departamento de Metodologia de Ensino e atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. E-mail: eliane.debus@ufsc.br

Palavras-chave

Literatura infantil e juvenil indígena; Racismo; Educação escolar indígena; Professores(as) guarani.

Recebido em: 18/03/2025

Aprovado em: 23/07/2025

INDIGENOUS CHILDREN'S AND YOUNG PEOPLE'S LITERATURE: ANTI-RACIST STRATEGY IN INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

Abstract

The article presents research conducted in the field of education with the aim of analyzing resistance and antiracist struggle expressed through Indigenous children's and youth literature, based on accounts by Indigenous teachers. The research was carried out at the Itaty Indigenous School of Basic Education (EIEB Itaty) in Santa Catarina, Brazil. It is characterized as action research involving initial/final interviews and five conversational circle meetings with teachers. For data analysis, we followed the framework of Aguiar and Ozella (2013) through the use of Meaning Cores (*Núcleos de Significação – NS*). The theoretical foundation draws on Walsh (2007; 2009), Candau and Russo (2010), Dorrico et al. (2020), and Potiguara (2023) to explore intercultural perspectives as well as Indigenous literature and its reflection. The study reflects on the Indigenous subject historically considered "lesser" by the colonial structure, constructed and represented as someone marked by violence. On the other hand, Indigenous literary books establish a new status within the Indigenous school, contributing to the struggle for rights and the positive affirmation of identities.

180

Keywords

Indigenous children's and young people's literature; Racism; Indigenous School Education; Indigenous teachers.

*Como você se atreve a nos chamar de pobres hoje
Se foi você que tirou nossa terra?
Como você se atreve a nos chamar de feios
Depois de ter violado nossas mulheres?
Como você se atreve a nos chamar de preguiçosos
Se foi você que nos matou de trabalhar?
Não somos pobres. Fomos empobrecidos
Não somos feios. Fomos embranquecidos
Os antepassados lutaram pela nossa história
Por isso buscamos reaver: Nossos nomes
A terra que nos foi roubada
A voz silenciada. O corpo ocultado
Nossas belezas. Nossos encantados
Nossos povos. Nossas vidas
Então
Nunca mais se atreva a nos diminuir no seu espelho.
A NOSSA RETOMADA É ANCESTRAL!
(Dorrico, 2023)*

Assumindo a literatura indígena como artefato e estratégia antirracista, este artigo indaga o que se pode apreender da resistência e luta antirracista em obras literárias indígenas. Decorre de um fragmento de pesquisa de doutorado em educação com pesquisa de campo realizada em uma escola Mbya-Guarani, em Santa Catarina, em diálogo com professoras e professores da comunidade. Contextualiza-se no texto a literatura de autoria indígena, indicando seu papel decolonizador e antirracista.

Os aportes teóricos da pesquisa são explicitados, assim como seus conceitos centrais – interculturalidade, racismo, antirracismo, literatura indígena, por exemplo. Em relação à metodologia, indica-se a realização de pesquisa-ação, de duas entrevistas, uma no início e outra no final, além de cinco rodas de conversa com 14 professores/as guarani mediadas pelas pesquisadoras e por professores/as convidados/as. Os procedimentos foram fundamentados pelos princípios da reciprocidade, da ética da escuta e do respeito aos modos de pensar Mbya-Guarani.

A pesquisa mostra que o livro literário indígena estabelece novo status na escola indígena, contribuindo na luta pelos direitos e pela afirmação positiva das identidades. O trabalho traz aspectos relevantes para a reflexão ao colocar em primeiro plano as produções literárias indígenas, as contribuições dessas

produções culturais sob a perspectiva de professores/as indígenas e as possibilidades de retomada na luta e maior visibilidade ao saber ancestral.

Dialogamos com a perspectiva intercultural para a educação indígena em Walsh (2019), e Candau e Russo (2010). Em relação à literatura indígena ficcional e teórica, destacamos intelectuais indígenas como Dorrico *et al.* (2023; 2020; 2018) e Potiguara (2023) para refletir sobre o sujeito indígena, considerado “menor” pela estrutura colonizadora, constituído por esta e representado como alguém com marcas da violência vivida.

O enlace metodológico deste artigo destaca um dos três núcleos de significação (NS) sob a perspectiva de Aguiar e Ozella (2013) durante a análise do conteúdo gerado pela pesquisa. Por consequência, a literatura indígena revelou-se aliada na práxis docente, cujo registro escrito de narrativas orais foram desenvolvidos pelos professores e professoras com os estudantes guarani logo após os encontros em rodas de conversa.

Tessituras epistemológicas

Os povos indígenas têm necessidade de apropriar-se da escola, ensinar o que lhes interessa e também conhecimentos não indígenas aos estudantes. Então, implantar uma Escola Indígena de Educação Básica (EIEB) em Terra Indígena (TI) significa compreender o pensamento intercultural que a explicita. Portanto, qualifica-se a práxis docente ao propor atividade teórico-prática na própria escola, estabelecendo relações “entre [...] sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (Tardif, 2014, p. 237).

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 66) destaca que “as práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa”. Freire (1996) fala sobre a curiosidade e seus desdobramentos:

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” de seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. [...] Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. (Freire, 1996, p. 87-88).

Ao trazer a curiosidade para refletir sobre o espontaneísmo e o rigor do método para transformá-la em epistemologia, Freire (1996) complementa que não há “existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, o que significa *a transitividade de nossa consciência*” (Freire, 1996, p. 88, grifos do autor).

Para isso, seria necessário “o equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos” (Freire, 1996, p. 89). Aqui acrescentamos o papel mediador do/a professor/a, que, amparando-se em situações que produzam a dialogicidade, podem aprender a ser eles/as mesmos/as no exercício contínuo de “estar sendo” e se transformando no mundo.

Soma-se a esse sentimento de transformação a parceria na luta pelo “jeito” guarani de educar *kiringue* (criança), considerando o direito a uma escola de educação indígena intercultural de fato. Trazemos para o diálogo as palavras de Sandra Benites Ara Rete (2020, p. 278):

O nosso jeito de transmitir nossos saberes e ensiná-los é algo especial para nós. Está ligado ao nosso modo de ser guarani, o nosso modo de educar nossas crianças, ou seja, a pedagogia guarani e da oralidade. Temos nossos processos próprios de ensino e aprendizagem. Estes são pouco valorizados nas escolas que funcionam nos *orerekoa* (nossas aldeias) [...].

Compactuamos com Benites Ara Rete (2020) a defesa de uma educação indígena diferenciada e de qualidade. A Educação Escolar Indígena (EEI) promoveu a aproximação das pesquisadoras no processo de formação leitora dos docentes, “suleadas” pelo diálogo intercultural.

Para que os estudantes se aperfeiçoem e se constituam como leitores/as, é fundamental defender livros de literatura indígena infantil e juvenil inseridos nas práticas pedagógicas. Tais conhecimentos estão associados à formação cidadã, ao processo histórico-cultural. Portanto, a leitura de literatura indígena contextualizada nas práticas sociais é premissa para saberes ancestrais, pois invoca leitura da palavra, da *palavramundo* (Freire, 1992), termo que desloca o sujeito para uma palavra encharcada de sentidos constituídos a partir da experiência pessoal e coletiva em distintos tempos e espaços. A *palavramundo* ressignificada gera o ato político de pertença e transformação.

A literatura indígena em sua origem é composta por uma estrutura diferenciada da literatura infantil e juvenil ocidental, destinada aos leitores *juruás* (homens brancos). Por ser multimodal a literatura escrita por autores/as indígenas, é composta pelas marcas da linguagem oral e linguagem verbal. Thiél (2013) diz que a edição desse tipo de livro proporciona diferentes modos de interação com a obra, ou seja, a leitura das ilustrações, a percepção de grafismos, de elementos rítmicos e performáticos.

Para a escritora, ativista, intelectual e crítica literária indígena da etnia Makuxi Julie Dorrico, a literatura indígena escrita considerada (re)existência fratura as marcas de segregação da sociedade, sendo fundante de uma voz-práxis engajada, ativista, que diz não ao silenciamento imposto pelo colonialismo. Trata-se da interação entre a voz-práxis oral e escrita, sem prejuízo de uma ou de outra, ou seja, uma relação entre ambas na autoafirmação, enfrentamento e emancipação.

Conforme Dorrico *et al.* (2018, p. 166), a voz-práxis “[...] é uma voz que se torna práxis e uma práxis que se constitui pela manifestação da própria voz na esfera pública [...]”. É a voz do indígena que publiciza e singulariza situações de marginalização em narrativas literárias transbordadas pela voz-práxis.

Portanto, a voz-práxis estético-literária é instrumento “de transformação da arte e, em especial no nosso caso, a literatura em perspectiva anticolonial de resistência, luta e reelaboração do que se é, em crítica e enquadramento da sociedade envolvente” (Dorrico *et al.*, 2020, p. 69). Busca-se, assim, recuperar a voz, nomes e a terra que lhes foi roubada.

O livro literário indígena expressa a decolonialidade e sua leitura revela saberes vividos em sua inteireza junto aos descendentes. A literatura indígena também promove cosmologia/espiritualidade, preservação ambiental, conhecimentos ancestrais em seu estado decolonial, ou seja, representa o *Teko Porã* (Bem Viver) guarani em sua totalidade, que em interação com a “perspectiva intercultural é um caminho para desvelar os processos da decolonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas” (Candau; Russo, 2010, p. 165).

Em diálogo com Walsh (2009) reforçamos a defesa da EEI aguerrida pela interculturalidade crítica, que possibilite o (re)existir, a luta e o respeito na

concretização das ações tecidas por uma educação decolonial, cuja ferramenta imprescindível de ensino venha acompanhada pelo objeto livro literário.

A interculturalidade crítica implica considerar o sofrimento das pessoas diante de “uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 22). Seu enfoque se dá para o ser, a vida, a sabedoria e a participação indígena alinhada a uma base epistêmica e sociopolítica. Por isso, a EEI e a proposta curricular partem do princípio de que o conhecimento e a cosmovisão indígena na relação com o currículo os colocam “em diálogo crítico com o conhecimento e com as formas de conhecimento tipicamente associadas ao mundo ocidental” (Walsh, 2019, p. 29). Enfim, entretece o saber e o conhecimento ancestral cujo diálogo com o outro desconstrói a trajetória excludente vivida pelos povos indígenas, reinventando novos modos de ser e pertencer.

Trajetória pulsante da (re)existência

Optamos pela pesquisa-ação cuja estrutura de relação entre pesquisadores/as e pessoas envolvidas permitiu estudar a realidade de modo participativo-coletiva. As pesquisadoras participaram no processo do “conhecer” com os cuidados necessários para a reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer” (Baldissera, 2001, p. 6). Assim, não se trata de uma simples geração de dados.

O estudo, de cunho qualitativo, teve a participação de 14 professores/as da EIEB Itaty, e nessa imersão pesquisadoras e pesquisados/as em interação qualificaram o estudo. Os/as professores/as autorizaram o uso do nome próprio, sendo o primeiro nome não indígena seguido do nome indígena.

Foram acolhidos os protocolos da ética em todos os momentos, desde os primeiros contatos até a geração de dados para a análise, tanto na entrevista inicial e final quanto nos cinco encontros das rodas de conversa organizadas para os/as professores/as indígenas em modo híbrido no ano de 2022, devido à pandemia de covid-19. Portanto, a técnica de geração dos dados se deu por meio de registros presenciais, em ambiente virtual, chat de conversas, e-mail e gravação de áudio.

As rodas de conversa foram compostas pela presença de professores/as indígenas da escola dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; do Ensino

Médio; da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em anos iniciais. Os encontros totalizaram a carga horária de 20 horas no segundo semestre de 2022. Houve a participação de professores/as externos e das pesquisadoras para ministrar os encontros, sendo um deles descendente indígena e os demais não indígenas.

Foram desenvolvidas temáticas sobre as relações étnico-raciais, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena, a formação de leitores/as, a mediação da leitura, a trajetória da literatura indígena no Brasil e biblioteca escolar. Durante as rodas de conversa foram utilizados livros de literatura indígena para mediar os encontros.

Algumas entrevistas finais foram presenciais com professores/as, por isso nos intervalos uma das pesquisadoras lia literatura indígena para os/as estudantes, especificamente obras como: *Curumim* (Tiago Hakiy); *A caveira-rolante*, *a Mulher-lesma* e outras histórias indígenas de assustar (Daniel Munduruku); *As fabulosas fábulas de Iauaretê* (Kaká Werá Jecupé); *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* (Olívio Jekupé). A leitura era realizada em salas de aula ou em outros espaços da escola sempre acompanhada por um/a professor/a.

Apresentamos e analisamos obras de literatura indígena que ampliaram o repertório dos/as professores/as, bem como outros saberes que transformaram modos de perceber, ver, sentir, viver e apreender conhecimentos na trajetória pulsante das histórias com marcas da ancestralidade. Assim, houve reflexão sobre a dificuldade estrutural da escola no acervo de livros de literatura indígena e conseqüentemente de livros literários não indígenas.

Relatou-se que havia livros na escola produzidos por eles/as durante a formação continuada de professores da educação escolar indígena no projeto *Ação e Saberes Indígenas na Escola (ASIE)*, cuja rede formativa é composta por Instituições de Ensino Superior (IES). Entre suas funções, destacamos a criação de materiais didáticos de acordo com cada etnia.

A inspiração para a análise dos dados gerados no estudo veio dos Núcleos de Significação (NS), desenvolvidos por Aguiar e Ozella (2013), com destaque para as unidades de sentido expressas pelos/as professores/as indígenas nas

entrevistas e rodas de conversa. A partir dos pré-indicadores, revelam-se em “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (p. 309, 2013), sendo a escolha orientada pela problemática de pesquisa. Verificamos se foram reiterativas ou com “maior carga emocional ou ambivalências” (p. 309, 2013).

Esses conteúdos se apresentam em grande número e compõem o quadro com as “possibilidades para a organização dos núcleos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). Os indicadores foram elementares para nos auxiliar na identificação dos conteúdos e articulação entre estes ao revelarem e materializarem a expressão dos sujeitos.

Indicadores e pré-indicadores conduziram o avanço em direção aos NS. A construção dos NS permitiu analisar de modo mais profundo possibilitando que a análise integrada ao movimento dos núcleos percebidos em seu contexto discursivo, sócio-histórico e pela teoria revelam um salto “do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para o sentido [...] a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 311).

A ferramenta de levantamento destes possibilitou identificar três NS de acordo com Aguiar e Ozella (2013), porém neste texto utilizaremos parte do terceiro Núcleo de Significação: Professores/as M’bya Guarani da EIEB Itaty em Santa Catarina e a leitura de literatura indígena como estratégia antirracista: *rodas de conversa que venham valorizar as nossas histórias utilizando a literatura, pois nos levam a pensar sobre [...] os nossos conhecimentos, a nossa cultura* (Marcelo Werá Mirim, 2022). Essa nomenclatura foi constituída pelos pré-indicadores e indicadores, utilizando-se de enunciados dos/as professores/as indígenas.

Selecionamos aqui um dos três indicadores que compõem o NS: O racismo estrutural na constituição docente de professores/as guarani expressos em narrativas factuais. Dito isso, estabelecemos o objetivo: analisar a resistência e a luta antirracista atravessada pela literatura indígena infantil e juvenil em relatos de professores/as indígenas, cuja perspectiva intercultural crítica na criação da EEI é o pressuposto metodológico suleador.

Para acrescentar ainda mais elementos na construção dessas reflexões sobre o racismo contra o indígena, destacamos o estudo de Lia Vainer Schucman (2010; 2012) ao considerar a ideia de “raça” produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX que se complementam, à medida que “raça” está no imaginário da população e, por isso, ainda produz atitudes e discursos racistas.

Não é possível naturalizar essa relação condicionada ao fenótipo, à ideia biológica de raça ou atribuições a partir da ascendência étnica. Por isso, nas palavras da pesquisadora, vale apreender o que significa racismo após o descrédito sobre a ideia biológica de raça, pois o conceito de “raça” na atualidade significa:

[...] qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais. (Schucman, 2010, p. 44)

As palavras de Schucman (2010) nos lançam a caminhos desafiadores pela efetivação dos direitos humanos ao colocar em pauta a luta antirracista juntamente com os movimentos indígenas, escritores/as, pesquisadores/as indígenas e não indígenas. Na sociedade e na escola brasileira, o racismo contra o indígena ainda se faz presente, apesar de ser pouco estudado na condição de violência contra ele.

A produção teórica e literária escrita por indígenas e não indígenas inscreve uma configuração antirracista, de resistência, e é também ferramenta importante para contribuir na divulgação das tradições e dos saberes desses povos. Então, é necessário estender essa interlocução para aprofundar questões políticas e culturais em estudos publicados por pesquisadores/as e escritores/as indígenas. Parte da produção teórica indígena contemporânea está disponível em meio eletrônico, plataformas online, periódicos, portais acadêmicos e no mercado editorial.

Assim, é possível constatar a defesa dos direitos humanos a partir da escrita dos/as próprios/as autores/as indígenas, entendendo que na análise de

livros literários publicados qualifica-se a reflexão e transforma-se a ideia estereotipada e racista sobre o indígena.

Houve um fator relevante durante a entrevista final ao indagarmos se os professores/as indígenas haviam presenciado ou vivenciado algum evento explícito de racismo. Também verificamos se havia reconhecimento destes sobre práticas racistas contra eles/as. Essa conscientização favorece ações para mobilizar a sociedade não indígena, e uma dessas possibilidades é a visibilidade de seu modo de vida, espiritualidade, cultura e seu respeito à mãe terra. A lucidez com que percebem esse antagonismo entre terra e humanidade colonizada os autoriza a investir na conscientização e divulgação de sua cosmovisão aos não indígenas.

Portanto, apoiado pela crença falaciosa da ideia biológica de raça a partir da aparência das pessoas conforme Schucman (2010), percebemos na fala de Elizandro Karai (2022) que: [...] *é questão de identidade, a sociedade não indígena não reconhece a nossa identidade [...] nos exclui*. A experiência racista nas palavras do professor expõe o convívio cotidiano com atitudes racistas, excludentes.

A pesquisadora e ativista guarani Núñez (2022) dialoga com a denúncia de professores/as da EIEB Itaty e reflete que, mesmo que as percepções de raça e racismo anti-indígena sejam úteis e necessárias, “na maioria das vezes nós indígenas não somos lembrados como sujeitos que participam, forçosamente, dessas relações coloniais” (2022, p. 37).

No enunciado da professora Juçara Jaxuká (2022) constata-se:

Racismo para mim é a não aceitação das diferenças do “outro”. Não aceitar o jeito dela, a forma como fala. [...] quando pequena estudei fora da aldeia e fiquei com a fama de briguenta: “indiazinha briguenta” [...], por causa do racismo, diziam que eu cheirava à fumaça, esses estereótipos de dizer que mulher tem cheiro de alguma coisa. [...] aprendi muito com isso. Aprendi a me defender, a defender meu colega, e essas vivências me levaram a estudar bastante sobre isso. Li muitos livros, entre os autores está Paulo Freire, que eu amo bastante. Aprendi a trazer também para os professores não indígenas meu sentimento, quando me chamavam na direção. Aprendi a me defender. Isso me fez aprender a falar corretamente o português para me defender. Foi punk, mas eu aprendi!

Percebe-se uma contextualização situacional da professora Juçara Jaxuká (2022) ao responder a questão sobre sua experiência com o racismo. Ela nos impacta ao rememorar o que vivenciou numa instituição escolar não indígena.

No início de sua implantação poucas escolas de Educação Escolar Indígena não possuíam o Ensino Médio, com isso estudantes como Juçara Jaxuká tinham de se deslocar para uma escola não indígena localizada na cidade mais próxima, sem formação docente específica para atender à demanda de estudantes indígenas.

Juçara Jaxuká, em sua agudeza, narra uma espécie de “escudo” para enfrentar ataques racistas de *juruás* (homem branco). Expõe sua resistência no meio institucional a ataques de relação interpessoal com os colegas não indígenas de sala de aula e com a gestão administrativa em escola dos “brancos”.

Episódios de racismo tanto de professores/as quanto da própria instituição escolar não indígena também são perceptíveis na exposição de Marcelo Verá Mirim (2022): *saí da aldeia para estudar na cidade, era eu e meus irmãos, e foi bem difícil*. Essa instituição necessita reconhecer o racismo institucional contra o indígena a fim de desenvolver estratégias para combatê-lo.

A escuta é um ritual respeitoso para a etnia guarani e abre possibilidades, porém “a discussão sobre processos de educação diferenciada é um desafio a ser enfrentado, especialmente no que diz respeito à formação dos educadores” (Troquez, 2022, p. 109). Muitas práticas racistas excludentes acontecem sutilmente nos ambientes educacionais e perpassam todas as modalidades de ensino.

Isso ocorre por meio de gestos, olhares, palavras ofensivas ou silenciadas, além de agressões e/ou “omissões do Estado ou de um infeliz indivíduo que traz consigo, ainda, o ranço do etnocentrismo [...], imagens estereotipadas, generalizações e simplificações ou omissões ajudam a produzir racismos generalizados, institucionais, individuais” (Troquez, 2022, p. 110).

As interlocuções sobre o racismo vivido pelos/as professores/as indígenas desafiou-os a considerar a literatura indígena enquanto ferramenta antirracista. Ler autores indígenas implica diversificar os saberes e atentar para “[...] o cotidiano de diferentes povos e para os seus conhecimentos ancestrais”, nas palavras de Bonin (2009, p. 107). É importante acrescentar que há necessidade de os/as professores/as conhecerem e refletirem sobre a produção da literatura indígena, compreendendo que na luta antirracista a categoria raça é sobreposta aos povos indígenas brasileiros, e desponta também na urgência de se analisarem

os conflitos e as desigualdades sociais a fim de garantir os direitos humanos em sua concretude.

Portanto, defendemos a literatura indígena como objeto indispensável na luta antirracista para indígenas e não indígenas. Escrita por autores indígenas, a narrativa literária e imagética apresenta uma voz-práxis estética literária expressa textualmente pela arte da palavra impressa, o que leva à descolonização cultural, à descatequização da mente e gera crítica acentuada, reflexividade política intensificada, “enfrentada exatamente pela visibilização, pela enunciação autoral da própria voz, pela publicização, das experiências e das histórias próprias, pela politização da própria condição, bem como por um ativismo direto e pungente [...]”. (Dorrigo *et al*, 2020, p. 72).

Enfim, a literatura enquanto “[...] arte deve ser um veículo de luz no ato da criação em todo o período de uma obra [...]. A arte não pode subsistir aos preconceitos, ao racismo e sua submissão ao imparcial [...]” (Potiguara, 2023, p. 7). De acordo com intelectuais indígenas, esse sujeito é capaz de trazer sua voz, práxis, estética, literária e política, dando visibilidade aos povos originários e o consequente reconhecimento de sua diversidade étnica.

Essa interlocução aprofunda a defesa dos direitos a partir da escrita dos/as próprios/as escritores/as indígenas, por entender que a leitura e/ou análise de livros ficcionais e teóricos publicados qualifica a reflexão, problematiza e transforma a ideia racista contra indígenas. O saber docente sobre o livro literário indígena na EIEB Itaty por meio da leitura e reflexões em rodas de conversa mostrou-se robusto, como fala Sirlei Kerexu Mirim (2022): “[...] meus alunos [...] dificuldade de ler e entender, [...] comecei a ler junto com eles. Percebemos que aqui a professora sentiu-se desafiada a investir na formação de estudantes indígenas leitores da palavra escrita. Portanto, investir na formação leitora dos/as professores/as indígenas significa ativar novos fios da sensibilidade, da arte, dos conhecimentos ancestrais, dos direitos humanitários, o que qualifica a práxis docente. Constatamos na interlocução com o material gerado pelo estudo um aperfeiçoamento docente singular como nas palavras do professor Cleiton Xondaro (2022), *Uma formação que é levada para a prática. [...] é necessário ler e entender o que está lendo*. Marcelo Verá Mirim (2022) relata que: *os alunos criaram cartilhas [...], vindo das rodas de conversa, o nosso olhar foi ampliado*.

Em cada fio da palavra transpassado nas rodas de conversa, ficou um pouco de cada, que também saiu emaranhado por novos conhecimentos.

O trabalho de escrita e leitura desenvolvido pelo professor Marcelo Verá Mirim (2022) da escola Itaty, bem como dos demais professores/a junto aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi enunciado durante a entrevista final logo após a participação das rodas de conversa. Portanto, na prática da leitura e ao indianizar os próprios textos, possíveis planejamentos dos/as professores/as se mostraram comprometidos/as a torná-la um espaço, cuja apropriação e socialização de saberes ancestrais foram estratégias e fundantes da práxis docente na conscientização e retomada destes.

Considerações finais

Ao vagalumeiar nessas considerações, trazemos em nossa companhia a luminosidade materializada pela escrita de vozes, experiências, consciência crítica, saberes ancestrais, luta pela descatequização e descolonização da sociedade.

O livro literário indígena estabeleceu um novo status na EIEB Itaty, pois se mostrou um instrumento aliado à luta antirracista pelo direito à educação indígena, ao território e à consequente visibilidade dos povos indígenas. Este contribuiu no aperfeiçoamento docente e constituiu leitores/as, materializando-se na produção de propostas pedagógicas atentas ao modo de ser indígena. A linha ficcional e teórica atravessada por saberes e reflexões demarcou nesse estudo fios epistêmicos urgentes para a (re)existência dos povos indígenas. Desse modo, alumiou o processo de interlocução entre pesquisadoras e professores/as guarani da escola. Essa interlocução entre os/as professores/as indígenas, as pesquisadoras e as/os convidadas/os que ministraram as rodas de conversa se configurou pela totalidade mediada, em que todos os/as envolvidos/as se sentiram partícipes do processo de apropriação de saberes “outros”, reconhecendo o caráter agregador que a literatura indígena pode desencadear.

No diálogo sobre o racismo e a necessidade de constituir leitores/as de livros de literatura indígena, amplia-se essa reflexão de que a leitura se soma à expressividade com marcas da oralidade, e ambas alargam o (re)conhecimento, a retomada, a luta antirracista dos guarani e demais povos indígenas, mantendo as características próprias de cada um. Portanto, a leitura de literatura indígena

poderá contribuir para enfrentar ataques racistas vividos cotidianamente pelos indígenas.

Reforçamos que a autoria indígena se apresenta como um exercício político enunciada e dinamizada pela linguagem literária. Há uma voz-práxis e uma práxis que se constituem pela manifestação da própria voz em meios sociais. Portanto, é a voz do indígena que singulariza situações de marginalização em narrativas literárias e transbordam pela voz-práxis, pela emancipação, enfrentamento e autoafirmação.

Como aponta Dorrico (2023) na epígrafe deste artigo, é o tempo da retomada ancestral em que ler o livro de literatura indígena fortalece a autoria indígena, expressa proteção e resposta em contextos que não reconhecem os direitos humanos dos povos indígenas brasileiros. Ou seja, o livro literário indígena incandesce a decolonialidade.

Portanto, “incandescer” como vagalumes é reforçar que textos de autoria indígena expressam proteção e resposta em contextos que não reconhecem os direitos dos povos indígenas brasileiros e, assim, o livro literário indígena retoma a voz silenciada ao expressar esses saberes vividos em sua inteireza.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira em Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, agosto/2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod_resource/content/1/Pesq_a%C3%A7%C3%A3o_metodologia_conhecer_agir.pdf. Acesso em: mar/2023.
- BENITES ARA RETE, S. *Nhe’ẽ, reko porã rã, nhemboea oexakarẽ: fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro, a educação tradicional e o olhar distorcido da escola*. In: ZEA, E. S.; DARELLA, M. D. P. MACHADO, J. S. (Orgs.). **Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco**: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – do povo Guarani [recurso eletrônico]. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020, p. 244-297. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222424>. Acesso em: dez. 2021.
- BONIN, I. T.. Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 27, p. 97-109, jan./jun. 2009.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- DORRICO J. [publicado como Trudruá Dorrico]. Tempo de retomada. Portugal/São Paulo: Urutau. 2023.
- DORRICO, J.; DANNER, L. F.; DANNER, F. (Orgs.). Uma literatura militante: sobre a correlação de movimento indígena e literatura indígena brasileira contemporânea. **Alea**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, 2018. p. 163-181.
- DORRICO, J.; DANNER, L. F.; DANNER, F. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 22/1, jan-abr, p. 59-74, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÚÑEZ, G. D. N. L. **Nhande ayvu é da cor da terra**: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. 2022, 132p. Tese (Doutorado). Curso do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis, 2022.
- POTIGUARA, E. **O vento espalha minha voz originária**. Rio de Janeiro: Grumin, 2023, 138 p.

SCHUCMAN, L. V. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, v. 10. n. 19. p. 41-55. jan./jun. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIÉL, J. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.

TROQUEZ, M. C. C. Racismo contra povos indígenas e educação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 98-112, jul./set. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. São Paulo: Editora 7letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. In: **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 5, n. 1, jan.-jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002> Acesso: Ago. 2022.