

O LETRAMENTO COMO INSTRUMENTO MULTICULTURAL

Beatriz dos Santos Alves (FFP-UERJ)

bhia.santos22@gmail.com

Maria Isaura Rodrigues Pinto (FFP-UERJ)

m.isaura27@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho surgiu a partir de estudos desenvolvidos na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II, na qual realizamos estudos sobre diferentes literaturas e elaboramos sequências de atividades, visando contribuir para a formação leitora dos alunos do ensino médio. Utilizamos na fundamentação teórica os conceitos de multiculturalismo de Ana Canen (2000), ancestralidade de Ailton Krenak (2023), de literatura indígena de Janice Cristine Thiél (2013) e de antirracismo de Djamilia Ribeiro (2019). Além dos conceitos de letramento de Magda Soares (1998), de letramento literário de Rildo Cosson (2015) e de educação libertadora de Freire (2014). Para a elaboração das propostas de atividades, inspiramo-nos no modelo de Sequência Básica de Cosson. A proposta apresentada pauta-se em estudos de diferentes modalidades de literatura e poderá ser utilizada em escolas de educação básica. Nosso objetivo é contribuir para fortalecer o letramento literário dos alunos, principalmente, no que diz respeito à literatura indígena. Em um contexto pós-pandêmico, em que a maioria dos alunos apresentam dificuldades de letramento literário, a exploração desse campo pode auxiliar no processo de construção de uma cultura leitora. Além disso, a abordagem do tema visa gerar criticidade e criatividade e ampliar conhecimentos acerca da literatura indígena e da literatura negra.

Palavras-chave

Multicultural. Literaturas indígenas. Prática de Ensino.

ABSTRACT

This study emerged from research developed in the Supervised Internship in Portuguese Language and Literature II course, focusing on diverse literatures and designing activity sequences aimed at enhancing high school students' reading development. The theoretical foundation integrates concepts of multiculturalism from Ana Canen (2000), ancestry from Ailton Krenak (2023), Indigenous literature from Janice Cristine Thiél (2013), and anti-racism from Djamilia Ribeiro (2019), as well as literacy principles from Magda Soares (1998), literary literacy from Rildo Cosson (2015), and Paulo Freire's (2014) liberating education approach. Activity proposals are modeled on Cosson's Basic Sequence framework, exploring various literary genres suitable for basic education contexts. The goal is to strengthen students' literary literacy, particularly with Indigenous and African literatures. In a post-pandemic context, where many students face challenges with literary literacy, this approach seeks to foster a reading culture while promoting critical thinking, creativity, and a broader understanding of Indigenous and Black literature.

Keywords:

Multiculturalism. Indigenous Literature. Teaching Practice.

1. *Introdução*

O presente trabalho contempla a relação entre teoria e prática como parte essencial da formação de professores, pois volta-se para a aplicabilidade de conhecimentos teóricos no cotidiano da sala de aula. A proposta envolve reflexão teórica e produção de materiais didáticos. A ideia de pesquisa surgiu a partir de atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II, do curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores, no município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, na qual discutimos ideias concernentes ao conceito de letramento literário (Cf. COSSON, 2015), repensando-o a partir de uma perspectiva decolonial.

Tendo isso em consideração, o trabalho em questão busca favorecer a leitura de textos de literaturas que não fazem parte do cânone instituído, são elas, a literatura indígena e a literatura negra, mais especificamente a indígena. Nas aulas da disciplina mencionada, após discutirmos a temática dos textos, observarmos sua estrutura e contemplarmos os recursos linguísticos neles utilizados, elaboramos, entre outras, uma proposta de atividade, baseada no modelo de Sequência Básica (Cf. COSSON, 2015), que receberá destaque na parte final deste trabalho.

Desde o início da graduação, participei ativamente de programas de iniciação à docência que correlacionam a práxis das escolas aos ensinamentos da universidade, a fim de refletir sobre os atuais padrões de ensino. Deparei-me, então, nas disciplinas de Estágio Supervisionado do meu curso, especificamente, na disciplina de Estágio de Língua Portuguesa e Literatura II, ministrado pela professora Maria Isaura, com questionamentos que se relacionavam diretamente com reflexões feitas por mim, anteriormente, no início da vida acadêmica, os quais tinham como foco a valorização de uma educação plural, multicultural e decolonial.

Vivemos em uma sociedade racista, homofóbica e desigual moldada por parâmetros herdados da colonização, iniciada com a invasão e pautada na exploração e escravidão. Ela formula ideias padronizadas, identificadas com a realidade do colonizador, ignorando, assim, outras culturas aqui presentes. A educação escolar deve, então, empenhar-se em oferecer um ensino multicultural e multimodal como instrumento de enriquecimento do letramento dos nossos jovens estudantes.

Vale ressaltar que, atualmente, nos encontramos em um contexto pós-pandêmico, em que a maioria dos alunos apresentam dificuldades de alfabetização e de letramento. Sendo assim, o contato com atividades di-

versificadas pode auxiliar no processo de construção de uma cultura leitora. O conceito de leitura aqui adotado é o produzido por Paulo Freire, segundo o qual “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1986, p. 22). Há também a leitura de imagens e de expressões, assim como há diversos tipos de letramentos, “(...) estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 6), como o digital, matemático, literário etc., sendo todos importantes para a formação de um sujeito criticamente ativo na sociedade.

É na etapa dos estágios que, efetivamente, teoria e prática se encontram e que podemos descobrir vários caminhos de uma práxis libertadora para “valorizar e acolher identidades plurais sem representar ameaças ou quaisquer formas de naturalização do preconceito e desrespeito à vida humana” (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 51). A exploração desse campo de pesquisa tem sensibilizado professores em formação e também os já atuantes, isso favorece uma prática de reparação histórica na sociedade.

2. O que diz a teoria?

Para Canen e Franco (2001), o multiculturalismo é um instrumento primordial para promover as diversas culturas presentes na sociedade em diferentes contextos, especialmente no campo educacional. Os autores, na maioria, veem o multiculturalismo como um movimento que vai além da simples convivência de diferentes culturas, enfatizando a necessidade de questionar as relações de poder e as desigualdades que permeiam essas interações:

Conforme tem sido apontado (McLaren, 2000; Canen, 1997; Canen & Moreira, 1999), multiculturalismo é um termo polissêmico, que pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças. (CANEN; FRANCO, 2001, p. 164)

O multiculturalismo crítico, ou seja, o segundo tipo apresentado na citação, especificamente no campo de ensino-aprendizagem, visa à desconstrução de estereótipos direcionados às culturas que se diferenciam do padrão eurocêntrico. Aproximar os alunos de diferentes vozes e formas literárias, como a literatura indígena, negra, asiática e outras, promove um letramento plural e contextualizado, identificado com as propostas do multiculturalismo crítico.

Isso posto, elaboramos atividades baseadas em propostas de Cosson, apresentadas em seu livro *Letramento literário*, de 2006, no qual o autor aponta formas de elaboração de atividades sequenciais, que podem estimular o interesse dos alunos pela leitura, com o objetivo de contribuir para a prática leitora dos mesmos. As atividades são distribuídas em quatro etapas, sendo elas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Como proposto pelo autor, cada uma dessas etapas têm uma função fundamental para atingir os objetivos da chamada Sequência Básica. A “motivação” é a etapa que prepara o aluno para a atividade de leitura, conectando-o ao contexto da obra a partir de atividades lúdicas, a “introdução” corresponde à fase em que são apresentados o autor e os elementos paratextuais da obra a ser utilizada (capa, imagens etc.), a “leitura”, por seu turno, deve ser feita pausadamente de acordo com o que será combinado com a turma; e a “interpretação” é o momento em que o aluno será incentivado a produzir inferências acerca do que foi lido. É preciso considerar que o desenvolvimento do pensamento crítico literário envolve uma série de habilidades cognitivas e metacognitivas que permitem aos estudantes não apenas compreender o conteúdo de uma obra, mas também questioná-la, avaliar suas ideias e relacioná-la com outros textos e contextos culturais.

Magda Soares diz, em sua obra *O que é letramento e alfabetização. Letramento: um tema em três gêneros*, de 1998, que o termo letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. O conceito de letramento, ainda complexo para muitos e pilar de diversas pesquisas, é fator primordial para a formação de uma sociedade crítica, que a partir dos diversos tipos de letramento acaba por construir uma visão crítica de mundo. Soares considera que a alfabetização é um processo de decodificação de símbolos da língua escrita, já o letramento refere-se ao uso social das habilidades de leitura e escrita. O indivíduo letrado não apenas decodifica símbolos, ele utiliza a leitura e a escrita no seu contexto social.

Ailton Krenak, em suas obras, trata do conceito de ancestralidade. Em “Pensando com a cabeça na Terra”, de 2017, ressalta de forma primorosa a relação entre os povos indígenas e a Terra. Para Krenak, ancestralidade não é apenas uma questão de linhagem familiar, mas sim algo muito mais amplo, que envolve pertencimento cósmico ao mundo, e a natureza faz parte desse ciclo ancestral. No ambiente escolar, o conceito de ancestralidade deve ser amplamente explorado, visto que os alunos e suas respectivas origens devem ser valorizados. Isso poderá criar uma maior conexão com temáticas multiculturais, que podem ser ensinadas

na escola Essa valorização também combate a marginalização e o silenciamento de grupos historicamente oprimidos.

Janice Cristine Thiél em seu artigo “A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural” (2013), faz um recorte muito condizente com os propósitos deste trabalho, analisando aspectos da escrita indígena. A autora destaca alguns aspectos, entre eles:

[...] o uso de fórmulas linguísticas de repetição do já dito, a fim de garantir referência ao que já foi dito e continuidade narrativa; interação com o público de forma a provocar sua reação; referência ao cotidiano da vida humana. (THÉL, 2013, p. 1180)

Tais características estão presentes em diversas obras da literatura indígena, como por exemplo no livro *Pássaro encantado*, de 2014, de Eliane Potiguara. Trata-se de um livro voltado para um público infanto-juvenil, que exemplifica bem os aspectos destacados por Thiél. Além desses aspectos, o livro faz constantes menções a elementos da natureza e é a expressão de uma cultura rica e diversificada, que valoriza as tradições, histórias e cosmovisões dos povos indígenas.

Para refletir sobre antirracismo e literaturas de autoria negra, nos pautamos nos ensinamentos de Djamila Ribeiro, que em sua obra *Pequeno manual antirracista*, de 2019, enfatiza a importância da educação antirracista, defendendo que escolas e instituições de ensino devem abordar o racismo de forma crítica. A autora também incentiva a leitura de autores negros e o aprendizado sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira. Ela assim se pronuncia:

É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação. (RIBEIRO, 2019, p. 6)

Relembrar o passado escravocrata do Brasil é um fator primordial para pensar formas decoloniais da pedagogia contemporânea. Krenak e Djamila discorrem, em suas respectivas obras, sobre problemáticas relacionadas à discriminação sofrida pelos povos negros e indígenas no Brasil. Tratam de questões nacionais e identitárias extremamente importantes para a luta contra a exclusão.

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, defende os conceitos de alfabetização e de leitura de mundo, em seu livro *Pedagogia do*

oprimido, de 1968. Adotando uma perspectiva multicultural, discute as relações sociais de opressão e sua influência sobre a educação. Consideramos que é indispensável utilizar uma pedagogia freiriana que promova diálogo, respeito à diversidade cultural e emancipação, na escola. Ou seja, uma educação que se oponha à prática de dominação. Em uma educação plural, os educandos são incentivados a pensarem criticamente, a questionarem e a refletirem sobre o mundo à sua volta. Isso é fundamental para a formação de cidadãos capazes de lutar por uma sociedade mais igualitária e democrática.

Além disso, chamamos atenção para o conceito de multiletramento, desenvolvido por Rojo (2017), o qual surge como uma resposta às transformações culturais, sociais e tecnológicas da contemporaneidade, que exigem novas formas de interação com os textos e as diferentes práticas de leitura e escrita. O termo refere-se à multiplicidade de letramentos necessária para lidar com a diversidade de linguagens, mídias e culturas que existem no mundo globalizado.

Por fim, gostaria também de chamar atenção para o livro produzido pelo Coletivo Investigador da FFP-UERJ, organizado pela professora Sueli Moreira, intitulado *Descolonizar e recriar a formação docente: um projeto coletivo*, lançado em 2023, no qual são expostos relatos de experiências de iniciação à docência, a partir de uma perspectiva crítica em constante diálogo com os conceitos aqui utilizados. A obra busca valorizar uma nova pedagogia, uma pedagogia transformadora e emancipatória à qual tanto aspiramos.

3. *O currículo e suas problemáticas*

O currículo escolar contemporâneo deveria ser elaborado a partir de uma perspectiva multicultural, visando não apenas à transmissão de conteúdos instituídos, mas também ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural presente na sociedade. A necessidade de um currículo multicultural surge a partir do entendimento de que a educação é um instrumento central para formação de sujeitos críticos. Essa perspectiva multicultural implica o reconhecimento de diferentes saberes, tradições e identidades que coexistem no ambiente escolar, desafiando a hegemonia de uma visão eurocêntrica: “Não basta mais a escola enfatizar apenas os letramentos da letra e do impresso, bem como os gêneros discursivos da tradição, é preciso dar enfoque nos multiletramentos presentes na vida dos estudantes.” (MEDEIROS; MORAES, 2022, p. 4).

Com relação aos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental* (1998), convém ressaltar que o que vem neles estabelecido deveria ser alcançado. Entre o previsto está que os alunos sejam capazes de: “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (PCNs, 1998, p. 7) e também “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (PCNs, 1998, p. 7). Sendo assim, percebemos que é também papel da escola dar espaço à valorização das diversas vozes e culturas dos alunos.

De acordo com Jean-Pierre Jallade (2000 *apud* LOPES, 2004, p. 111), “o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro”. A elaboração de um currículo eficaz deve contemplar questões sociais e ser mais do que um simples conjunto de conteúdos. Ele deve representar a visão, os valores e as metas que orientam o processo de ensino-aprendizagem, para que as reformas educacionais tenham um impacto positivo na comunidade escolar.

A falta de uma formação leitora eficaz influencia não só nas questões pedagógicas dentro da escola, mas também interfere na leitura de mundo do aluno, na sua visão crítica da sociedade e na sua própria existência dentro dela. É a partir daí que surge uma das maiores problemáticas presentes nas escolas atualmente: poucas escolas possuem projetos de incentivo à formação multicultural. Nesta pesquisa, reconhecemos a importância da criação desses espaços dialógicos, não só na comunidade escolar, mas também na academia, para que a formação docente e discente se amplie e se enriqueça.

Os PCNs, de 1998, preveem, ainda, acerca do ensino de língua portuguesa, que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. Além disso, cita a necessidade de se utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. Isso posto, podemos observar que são vários os caminhos que po-

dem legitimar o trabalho a ser desenvolvido. Para analisar produções escritas vinculadas à oralidade, nada melhor do que utilizar textos em que a modalidade oral da língua é valorizada, como os da literatura indígena, por exemplo.

Deve ser levado em consideração que são múltiplas as realidades e as diferentes formas de escolas encontradas no Brasil. Não podemos esquecer de que realidades distintas não têm as mesmas demandas e os mesmos objetivos. É certo que um estudante de escola pública, com pouca infraestrutura e sem acesso à internet, não terá o mesmo letramento digital de um aluno que tem acesso a aulas de informática. Da mesma forma, um aluno que não possui acesso a livros e a materiais de leitura não terá o mesmo letramento literário de alguém que tem acesso contínuo a uma biblioteca.

4. A Pesquisa-Ação: Como?

A metodologia utilizada neste trabalho é a da pesquisa-ação, ou seja, “uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (ENGEL, 2000, p. 182). Sendo assim, enquanto sujeitos formativos (educandos e educadores) a prática da pesquisa-ação contribui não só para os interesses acadêmicos de produzir dados de análise, mas também contribui coletivamente, de alguma forma, com o “objeto de pesquisa”, neste caso, a escola e seus sujeitos. Franco acerca da questão, assim se posiciona:

Acredito que toda pesquisa-ação tem caráter formativo; no entanto, no caso da pesquisa-ação pedagógica, a formação pedagógica dos sujeitos da prática passa a ser a finalidade primeira. É um trabalho participativo, colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino. (FRANCO, 2016, p. 513)

A busca por uma prática pedagógica emancipatória está diretamente relacionada aos objetivos aqui citados. Ela visa a uma educação multicultural que valorize as mais diversas identidades. Concordamos com a seguinte argumentação de Canen:

Argumentamos que implicações curriculares, nessa perspectiva, traduzir-se-ão em diretrizes em que a dialética universal-multicultural, global-local, seja trabalhada de forma articulada. Busca-se, dessa forma, desnaturalizar discursos de identidade nacional que excluem vozes culturais não-dominantes de sua “história”, ou que tratem da diversidade cultural de forma estática, homogeneizadora de grupos culturais, ignorando o dina-

mismo, a hibridização cultural e os mecanismos discriminatórios que legitimam a valorização diferencial dos padrões socioculturais. (CANEN, 2000, p. 140)

É, portanto, a articulação entre prática e pesquisa um caminho valioso para a valorização da pluralidade cultural. Os estudos realizados na academia dão-se a partir de leituras sobre temáticas atuais e os encontros formativos resultam em propostas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, como por exemplo, oficinas, produção de material, debates dialógicos, jogos educativos, dinâmica de grupo, desenhos, leituras e rodas de conversa. Esse material é utilizado nas escolas parceiras e contribui para a formação dos estudantes, considerados sujeitos portadores de conhecimentos a serem mutuamente compartilhados conosco.

5. A literatura indígena e de autoria negra

A literatura indígena e a literatura negra no Brasil desempenham um papel fundamental na preservação e valorização das culturas e identidades desses grupos historicamente marginalizados. Através de narrativas que refletem suas vivências, lutas e sabedorias ancestrais, essas literaturas oferecem uma perspectiva única sobre a formação social e cultural do país.

A literatura negra é fundamental no combate ao racismo, pois fortalece a resistência e a busca por reconhecimento e igualdade. Essa forma de produção literária não apenas denuncia as injustiças históricas e contemporâneas, mas também celebra a riqueza da cultura afro-brasileira e sua influência na formação da identidade nacional.

O contato com a literatura negra, por exemplo, promove a valorização das contribuições culturais e intelectuais da população negra na formação da identidade nacional. Obras de autores como Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e outros oferecem uma visão crítica sobre a sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que desafiam estereótipos e preconceitos. Incorporar obras de autores negros ao currículo é fundamental para promover a representatividade dos alunos que se identificam com essas narrativas.

A literatura indígena, também, enriquece o currículo escolar ao introduzir novas formas de pensar e de se relacionar com o mundo, oferecendo uma educação que valoriza a diversidade cultural. A inclusão dessas vozes é essencial para formar cidadãos conscientes e preparados para atuar em um mundo plural e interconectado.

Valorizar essas autorias requer apresentar as obras e os autores aos alunos de forma cuidadosa. Baseando-nos no conceito de Sequência Básica proposto por Cosson, buscamos ar destaque à cultura e à obra do autor. Para tanto, valemo-nos de imagens, vídeos, filmes e outros materiais.

6. *Objetivos: A escola que queremos e a escola que queremos*

[...] nós, domesticados pelo pensamento colonial, passamos a reproduzir isso de uma maneira tão eficiente que em torno de nós criamos colônias de pessoas subjugadas, submetidas e humilhadas, que vão se sentir sempre menores do que são, em qualquer lugar que estiverem, porque estão espelhando um modelo de vida que não é o que ele traz em si, mas sim o que estão oferecendo para ele. (KRENAK, 2017, p. 7)

Para pensar em que tipo de escola gostaríamos de ter no futuro, devemos refletir sobre a escola do passado até chegar na que temos atualmente. O que representa a escola, cada uma delas, em seu diferente contexto e espaço? O que quase todas as escolas do tempo atual têm em comum: a colonização. Como apontado por Krenak (2017) e aprofundado por Luiz Rufino em “A escola dos sonhos” (2021), o chão da escola também possui uma ancestralidade que não pode ser descartada, pois são “chãos (...) nos quais se escavaram as histórias antepassadas e se cultiva a esperança e a sementeira de um novo tempo” (RUFINO, 2021, p. 61). As escolas, na época da colonização, eram direcionadas para um público restrito, naquele tempo, negros e indígenas não podiam frequentá-las; mas, ainda hoje, resquícios delas perseveram nas escolas atuais, regidas por um padrão colonial, que faz com que muitos alunos não consigam significá-las, vê-las como algo que lhes pertence.

A educação decolonial valoriza o conhecimento tradicional e comunitário, reconhece que diferentes formas de saber têm igual importância na formação dos estudantes e busca promover um espaço seguro e acolhedor para todos, independentemente de sua origem étnica, cultural ou social.

7. *Resultados: proposta de atividades*

Desenvolver o pensamento literário é desafiador, especialmente quando se trata de estudantes que têm pouca exposição a textos complexos ou que vêm de ambientes onde a leitura crítica não é incentivada. Intervenções educacionais eficazes incluem a introdução gradual de textos

de complexidade crescente, a realização de discussões em sala de aula que promovam a análise crítica e a orientação dos professores para ajudar os estudantes a desenvolver habilidades.

Durante a realização da pesquisa, desenvolvemos propostas de atividades para serem aplicadas em escolas. Tendo em vista que as pautas sociais e as questões de letramento são as mais urgentes no ambiente escolar, elaboramos atividades utilizando obras pertencentes à literatura indígena e negra. Apresentamos a seguir uma das propostas de trabalho com o modelo de Sequência Básica, que elaboramos para turmas de primeiro ano do ensino médio.

7.1. Sequência básica

- **Motivação**

Para dar início à sequência básica, será proposta uma oficina de argila. Cada aluno será incentivado a produzir com a argila um objeto que lembre sua casa. Em seguida, os estudantes deverão assistir a vídeos sobre a cultura indígena, como o vídeo “#AbriÍndígena - Povo Apinajé”, o qual fala sobre aulas, na época da pandemia, na comunidade indígena Apinajé e também o vídeo “Povos Indígenas no Brasil: Cultura e Organização Social”. Também será exibido um vídeo de música do grupo “Brô MC’s”, que focaliza o dia a dia na aldeia e artefatos artísticos indígenas. Em seguida, será projetado um mapa mostrando a porcentagem da população indígena por região do país. A partir daí serão realizados debates sobre o conceito de “etnia”.

- **Introdução**

A técnica utilizada, nesta etapa, será a da aula invertida – assim sendo, os alunos pesquisarão em casa sobre aspectos da cultura indígena e apresentarão, em grupos, para a turma, informações sobre a cosmovisão indígenas. Os elementos paratextuais do livro serão projetados e, a partir disso será discutido o conceito de autoria. Além disso, apresentaremos um documentário sobre o povo Apinayé: “Documentário Conhecer para Preservar – Povos indígenas do Tocantins”, para que os alunos aprofundem conhecimentos sobre a cultura dos autores das etnopoemas, que serão analisadas.

- **Leitura**

Esta fase vai além da simples decodificação; ela envolve uma leitura ativa e crítica, na qual o aluno buscará compreender tanto o conteúdo literal quanto os sentidos implícitos, explorando a estrutura do gênero literário e o contexto da obra. É, nesta etapa e em seus intervalos, que o professor poderá perceber as possíveis dificuldades dos alunos.

A leitura será realizada com pausas previamente definidas. A cada pausa para discussão sobre a obra, será proposta uma atividade. No primeiro intervalo, os alunos escolherão um dos poemas para recitá-lo para a turma; no segundo, farão desenhos que representem o poema escolhido; no terceiro, destacarão palavras que não conhecem e irão buscar os significados no dicionário, já, no quarto, observarão marcas da oralidade presentes nos textos.

- **Interpretação**

Nesta fase, o objetivo é que o aluno interprete o texto, conectando suas próprias vivências, conhecimentos e visões de mundo com as informações e temas apresentados. Para tanto, será preciso considerar o contexto social, histórico e cultural da obra. As possibilidades de interpretação são diversas e dependerá das experiências individuais dos alunos e do contexto no qual a turma estará inserida.

A turma será incentivada a montar uma peça teatral em que os protagonistas não são pessoas e sim elementos da natureza com o propósito de desmontar o estereótipo de “fantasias de índio” e valorizar a relação dos povos originários com os elementos da natureza e sua ancestralidade. A peça será apresentada para a comunidade escolar e ressaltará valores da cultura indígena.

Buscando articular a proposta com a realidade vivida pelos alunos, também serão realizadas atividades envolvendo *raps* nacionais com letras, que simbolizam a resistência negra, como as de Projota, Emicida e o grupo de *rap* indígena “Brô MC’s”. Serão utilizados recursos tecnológicos para tornar as atividades mais dinâmicas. Além disso, haverá a proposta de passeios culturais a comunidades indígenas e quilombolas.

8. Considerações finais: Para não esquecer

Desconstruir padrões, em vigor há muitos anos, não é nada fácil, mas também não é impossível. Em uma sociedade, cada vez mais avan-

çada como a nossa, não podem ser admitidas formas de ensino que vão de encontro a uma conduta básica e garantida por lei: o respeito. A literatura, em muitos casos, é instrumento de denúncia de visões racistas, xenofóbicas e repletas de muitos outros preconceitos.

A literatura indígena e a literatura negra não devem ser somente consideradas como instrumento de reparação histórica, mas também como mecanismo de luta e de valorização da arte e da cultura. Ressaltamos que, não há, de forma alguma, oposição ao estudo das obras do cânone literário instituído, que são adotadas nas escolas. O que se propõe é um acréscimo de obras de legítima importância artística e cultural para a formação de nossos estudantes, pertencentes à literatura indígena e negra.

Utilizar a pesquisa acadêmica, articulando-a com ações diversificadas de leitura literária, contribui, de diversas formas, para diminuir as dificuldades encontradas no chão da escola. Levar os alunos a se sentirem pertencentes à realidade escolar, protagonistas de suas ações e orgulhosos de sua ancestralidade é um dever do professor.

Portanto, um letramento literário plural é essencial para o crescimento pessoal e social dos indivíduos. Ele constitui a base para uma vida rica e significativa e promove o desenvolvimento de habilidades e valores que são fundamentais para a convivência em uma sociedade tão diversa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41321>. Acesso em: 20 jun. 2024.

_____. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, p. 135-149. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>. Acesso em: 02 jul. 2024.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2015.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, p. 181-191. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.214> . Acesso em: 05 ago. 2024.

FRANCO, M. A. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Revista de Educação Temática*, v. 18, n. 2, p. 511-513. Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 01 set. 2024.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

_____. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

JALLADE, Jean-Pierre. Secondary education. *Europe: main trends*. Paris: BID, 2000.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KRENAK, Ailton. Pensando com a cabeça na Terra. *Anais da ReACT - Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia*, v. 3, n. 3. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 2017. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/2641>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de educação*, p. 109-118. Rio de Janeiro: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>. Acesso em: 24 de set. 2024.

MEDEIROS, Lucas Ayub de; MORAES, Jerusa Vilhena de. Multiletamentos, web 2.0 e pbl: uma contribuição ao processo de alfabetização científica em geografia. *Anais CIET: Horizonte*. 6, n. 1, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/966>. Acesso em: 29 set. 2024.

MOREIRA, Sueli de Lima. *Descolonizar e recriar a formação docente: um projeto coletivo*. Curitiba: CRV, 2023.

ROJO, Roxane. Entre Plataforma, ODA e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The Specialist*, v. 38, p. 1-20, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 06 abr. 2024.

RUFINO, Luiz. A escola dos Sonhos. In: _____. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, v. 1, p. 51-66, 2008.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. *Letramento: um tema em três gêneros*, v. 2, p. 27-60, 1998.

THIÉL, J. C. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 38, n. 4, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38161>. Acesso em: 11 nov. 2023.