

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25841>

Saberes e Culturas Indígenas no Mestrado em Letras da UEMASUL: as práticas docentes e a aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008

Indigenous Knowledge and Cultures in The Master's Degree in Letters of UEMASUL: teaching practices and applicability of laws 10.639/2003 and 11.645/2008

Conocimientos y Culturas Indígenas en la Maestría en Letras de la UEMASUL: prácticas docentes y aplicabilidad de las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008

Lilian Castelo Branco de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3405-6526>

Antônio Ismael Lopes de Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6550-3931>

Walquiria Lima da Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3644-969X>

Resumo: O presente trabalho refere-se a um estudo sobre como o mestrado em Letras, da UEMASUL, atende às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, por meio do trabalho com saberes e culturas indígenas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental com abordagem qualitativa. Assim, o objetivo deste estudo é analisar quais ações são realizadas para o letramento étnico-racial neste curso de pós-graduação. Ressalta-se que após buscar respostas para a questão norteadora, identificou-se que a temática indígena é trabalhada no curso nas disciplinas e nas pesquisas desenvolvidas pelos alunos, nas perspectivas linguística e literária, no entanto, com maior ênfase em duas disciplinas: Memória e regionalidade e Oralidade, Escrita e Identidades Culturais Indígenas, assim delimitamos o foco deste trabalho para ambas. E a discussão dos dados foi fundamentada, em particular, nos trabalhos sobre literaturas indígenas na perspectiva de Graúna (2013) e Thiél (2016) e letramento literário de Street (2014). Os resultados indicam que este curso tem contribuído para o letramento para a diversidade étnica, trabalhando com obras com elementos de identidades e saberes indígenas, o que aponta para a relevância deste estudo, tendo em vista que a leitura e estudo das literaturas indígenas podem contribuir para a valorização da diversidade cultural e a descolonização do conhecimento, sendo uma ferramenta pedagógica importante para a formação de leitores críticos e engajados.

Palavras-chave: lei 11.645/2008; lei 11.639/2003; saberes e culturas indígenas; práticas docentes; mestrado em Letras.

Abstract: This paper examines how the Master's degree in Letters at UEMASUL complies with Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 through its work with Indigenous knowledge and cultures. To achieve this, documentary research with a qualitative approach was conducted. Thus, the objective of this study is to analyze the actions taken to promote ethnic-racial literacy in this postgraduate program. It is noteworthy that after seeking answers to the guiding question, it was identified that Indigenous themes are



addressed in the course in the disciplines and in the researches developed by students, from both linguistic and literary perspectives. However, the theme is addressed with greater emphasis in two disciplines: Memory and Regionality and Orality, Writing, and Indigenous Cultural Identities. Thus, we delimited the focus of this work to both. The discussion of the data was based, in particular, on the works on Indigenous literatures from the perspective of Graúna (2013) and Thiél (2016) and on literary literacy by Street (2014). The results indicate that this master's program has contributed to literacy for ethnic diversity, working with works with elements of indigenous identities and knowledge, which points to the relevance of this study, considering that the reading and study of indigenous literature can contribute to the valorization of cultural diversity and the decolonization of knowledge, being an important pedagogical tool for the formation of critical and engaged readers.

Keywords: law 11.645/2008; law 11.639/2003; indigenous knowledge and cultures; teaching practices; master's degree in Letters.

Resumen: Este trabajo examina cómo el programa de Maestría en Literatura de la UEMASUL cumple con las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 a través de su trabajo con los conocimientos y culturas indígenas. Para ello, se realizó una investigación documental con un enfoque cualitativo. Así, el objetivo de este estudio es analizar las acciones adoptadas para promover la alfabetización étnico-racial en este programa de posgrado. Cabe destacar que después de buscar respuestas a la pregunta orientadora, se identificó que los temas indígenas se abordan en el curso en las disciplinas y en la investigación desarrollada por los estudiantes, tanto desde perspectivas lingüísticas como literarias. Sin embargo, con mayor énfasis en dos disciplinas: Memoria y Regionalidad y Oralidad, Escritura e Identidades Culturales Indígenas. Por lo tanto, delimitamos el enfoque de este trabajo a ambas. La discusión de los datos se basó, en particular, en los trabajos sobre literaturas indígenas desde la perspectiva de Graúna (2013) y Thiél (2016) y sobre alfabetización literaria de Street (2014). Los resultados indican que este curso ha contribuido a la alfabetización para la diversidad étnica, trabajando con obras con elementos de las identidades y conocimientos indígenas, lo que apunta a la relevancia de este estudio, considerando que la lectura y el estudio de la literatura indígena pueden contribuir a la valoración de la diversidad cultural y a la descolonización de conocimientos, siendo una herramienta pedagógica importante para la formación de lectores críticos y comprometidos.

Palabras clave: ley 11.645/2008; saberes y culturas indígenas; prácticas docentes; maestría en Literatura.

1 Introdução

O Brasil é formado por uma considerável diversidade étnica e cultural, resultado de um longo processo de contatos de povos originários, com gentes vindas de diversas partes do mundo, como africanos, europeus e asiáticos. No entanto, o reconhecimento oficial do país como pluriétnico só acontece a partir da considerada Constituição Cidadã, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que entre outras determinações a respeito da diversidade étnica, estabelece a cultura como um direito fundamental, devendo o Estado garantir a sua promoção a todos os cidadãos, reconhecendo, protegendo suas expressões no território nacional, de modo a garantir a igualdade de tratamento e combater a discriminação, em particular no que se refere aos povos indígenas e africanos.

Isso porque o respeito e a garantia da pluralidade cultural são essenciais para que um povo se consolide como democrático, inclusivo e que promova a justiça social. E para isso foi preciso que se lançasse os olhares dos governos e de toda a sociedade para se pensar políticas públicas que valorizem a diversidade étnico-racial e cultural,

respeitem as diferenças e auxiliem o Estado na garantia e promoção desse direito, nas dimensões simbólica, econômica e cidadã. Assim, no campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 e os e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), apresentam-se como dois instrumentos do ordenamento jurídico, que trazem determinações importantes para a questão da diversidade desse Brasil multiétnico e pluricultural, o que impulsionou de sobremaneira as discussões sobre a temática, tanto nas escolas, como nas universidades e nos espaços políticos, resultando assim na elaboração de outras ações de políticas públicas como as leis de cota étnico-raciais, entre outras ações afirmativas destinadas aos grupos étnicos minorizados e marginalizados, com os quais o país tem uma dívida histórica.

E mesmo reconhecendo que o Brasil é um país multiétnico, com uma diversidade cultural presente em todas as regiões, e com as determinações da CF/1988, LDBEN/1996 e PCN/1998, essa diversidade não recebe a devida visibilidade e respeito, sendo que muitas vezes é usada como motivo de violências físicas e simbólicas. E até mesmo a escola e a universidade, nas quais o preconceito deve ser combatido e as diversidades respeitadas, ainda são espaços de exclusão, em muitas instituições. Nesse cenário, a promulgação da Lei 10.639/2003, representa uma ação para que as diversidades étnicas estivessem incluídas nas escolas, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Educação Básica, sendo posteriormente alterada pela Lei 11.645/2008, que determinou que o Art. 26-A da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996, art. 26-A), passasse a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio [indígena] na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Tais leis foram elaboradas para que povo brasileiro, em especial os não-indígenas, conhecessem e consequentemente valorizassem a sua ancestralidade, já que seu maior objetivo era incluir nos currículos escolares a obrigatoriedade de se trabalhar “História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. No entanto, o que se observou é que, nesses anos de sua existência, o que se trabalhou, disseminou e promoveu, de forma preponderante, foram as questões étnico-raciais relacionadas aos povos africanos e afrodescendentes, ficando assim uma lacuna na presença dos saberes indígenas no espaço escolar, como apontam as pesquisas de Paladino e Russo (2016) e Costa (2022), por isso, diante desta lacuna, este trabalho terá como delimitação o olhar para o atendimento à lei em relação à temática indígena.

Nesse percurso histórico, a educação brasileira, em particular a oferecida nas escolas urbanas e universidades, estabeleceram os conhecimentos herdados dos colonizadores como padrão e, em consequência disso, um grave e acentuado processo de silenciamento se deu desde então, quer seja pelo genocídio ou pelo epistemicídio dos saberes e fazeres indígenas. Nessa conjuntura, Magno (2020, p. 201) ressalta que em se tratando da formação do povo brasileiro se deve refletir “[...] sobre a exclusão econômica, os grupos detentores do poder, racismo, machismo, e todas as outras ações discriminatórias contra etnias”. E um dos lugares privilegiados para essa reflexão são as instituições de ensino, como defende Libâneo (2011, p. 80):

A escola [Universidade] é lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como mediação sociopolítica, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura.

Contudo, o que se observa é que essa mediação não tem acontecido como deveria, pois mesmo já sendo disseminada as informações e orientações sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, muitos docentes ainda se abstém de seu papel de formador e mediador sociopolítico, deixando de trabalhar temáticas tão relevantes para a formação crítica e cidadã de seus alunos, priorizando os saberes/fazeres ocidentais e desprezando e/ou colocando em segundo plano o que se refere aos

povos indígenas e africanos. Isso acontece, porque como avalia Libâneo (2011, p. 83): “A organização curricular, especialmente da seleção de conteúdos [...] é um modelo empobrecido da educação desenhada para a elite”.

Portanto, se trabalhar as temáticas e questões étnico-raciais não é objetivo de quem elabora, produz ou reproduz os livros didáticos e literários distribuídos nas escolas, deve ser do professor, que deve desenvolver sua prática profissional “[...] pesquisando e refletindo sobre a sua ação docente” (Pimenta, 2011, p. 27), para que possa mediar e construir saberes que possibilitem ao aluno olhar o outro com respeito, levando em consideração o relativismo cultural, como um ser humano deve olhar outro ser humano. Nessa perspectiva, é a partir desse olhar de construtor de saberes que o docente ressignifica a educação com um ensino da “prática social viva” (Pimenta, 2011, p. 24), uma vez que ele “[...] deve sempre estar disponível para adaptações e aprendizagens novas” (Antunes, 2019, p. 33). E acreditamos que uma das possibilidades de novas aprendizagens está na utilização de literaturas e outros saberes indígenas nas aulas, para que se possa desenvolver um trabalho que motivem e promovam posicionamentos críticos sobre as muitas versões das histórias do Brasil.

Acreditamos também que esse movimento pode contribuir para a desconstrução de estereótipos acerca dos povos nativos, já que grande “parte da falha em não ensinar questões referentes à história indígena reflete no fato de sequer enxergar o próprio aluno, suas demandas e diferenças” (Magno, 2020, p. 204). O autor também assinala que como “[...] falta ver como gente quem é gente. Toda a pluralidade dos nossos alunos tende à homogeneização, tanto na forma de ensinar e avaliar como na construção do cidadão” (Magno, 2020, p. 204).

Logo, uma formação (inicial e/ou continuada) docente que se propõe a contribuir para o letramento literário para a diversidade étnica, com textos de autoria indígena, é uma das formas de enfrentar os preconceitos, visibilizar e reconhecer os povos indígenas como povos originários, bem como auxiliar discentes e docentes no desenvolvimento de atividades com temáticas indígenas. Com base nessa premissa, esta pesquisa se propõe a buscar respostas para a seguinte problemática: Como as atividades do Mestrado em Letras da UEMASUL são realizadas para atender as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, no que se refere aos saberes e história de povos indígenas? Assim, a primeira hipótese é que a formação docente nas temáticas

indígenas, com referências de autorias indígenas, é de considerável significância para que as aulas sejam planejadas a fim de recontar a história do Brasil a partir do olhar dos povos nativos. A segunda é que, ao trabalhar as temáticas indígenas em sala de aula, os discentes comecem a identificar, perceber, reconhecer os povos indígenas desatrelando-se dos estereótipos enraizados ao longo desses séculos.

E para buscar responder ao problema de pesquisa, definimos o seguinte objetivo: analisar como as ações dos docentes do Mestrado em Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, atendem às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em suas práticas pedagógicas envolvendo saberes e culturas indígenas, bem como debater sobre as percepções dos discentes sobre essas práticas em sala de aula. Definindo-se o recorte temporal para o período de 2019 a 2024, o que corresponde ao primeiro quadriênio do programa de pós-graduação. Após um estudo prévio, a partir das ementas e planos de ensino das disciplinas, delimitamos o foco para as duas disciplinas com maior ênfase nessas temáticas: Oralidade, Escrita e Identidades Culturais Indígenas e Memória e Regionalidades.

E para atender aos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, para fins teóricos, com foco nos estudos sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08, letramento para diversidades étnicas e educação antirracista. Tendo em vista que, segundo Heerdt (2007, p. 67) a “[...] pesquisa bibliográfica é aquela que se desenvolve tentando explicar um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes”. Como também se desenvolveu uma pesquisa documental (Chizzotti, 2006), tendo como objeto de estudo os planos de ensino e diários das disciplinas e os memoriais elaborados pelos alunos que as cursaram, abordando percepções e análise crítica das atividades realizadas. Informamos que a opção pela pesquisa com os memoriais se justifica pelo interesse em analisar os documentos produzidos nas disciplinas foco deste estudo. E ao realizar o levantamento desses registros, percebeu-se que eles apresentavam elementos essenciais para a análise, porque o memorial foi proposto pela professora para que os alunos construíssem a memória da aprendizagem e sistematizassem a avaliação das disciplinas citadas.

Nesse contexto, para analisar os dados, adotamos a abordagem de interpretação qualitativa, porque o intento neste estudo foi a construção dos dados a partir das interações sociais dos interlocutores com o fenômeno pesquisado,

predominando neste estudo valores e sentidos, portanto elementos que não se pode quantificar, logo adotamos para a execução deste trabalho as diretrizes da pesquisa qualitativa (Minayo, 2000, p. 21). Já para a organização dos dados da pesquisa e o diálogo com as teorias que fundamentaram o estudo, lançamos mão dos mapas de associações de ideias, que “constituem um instrumento de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo” (Spink; Lima, 2000, p. 107). Portanto, esta pesquisa, desenvolvida e custeada no âmbito de um programa de bolsa produtividade para professores da UEMASUL, apresenta-se como relevante, no sentido de analisar como tem se realizado a formação dos discentes de um Mestrado, que se propõe a olhar para as especificidades de suas realidades e uma delas, de forma muito marcante, é a presença indígena em sua área de abrangência, além de verificar o cumprimento das legislações educacionais que versam sobre a atenção para as diversidades étnicas.

Dessa forma, o trabalho que apresentamos está estruturado para além desta introdução nos seguintes itens: “2 Literaturas indígenas um caminho possível para o Letramento étnico-racial”, discute como essa expressividade artística contribui para uma educação antirracista e para o (re)conhecimento da ancestralidade e valorização dos saberes e identidades indígenas; Em “3 Saberes e culturas indígenas abordados nas práticas docentes, ações extensionistas e pesquisas do PPGLe/UEMASUL”, identificamos como esses saberes são abordados nas ações do Mestrado e em “4 O que se aprende com literaturas indígenas: a percepção dos discentes sobre as obras de autoria indígena trabalhadas nas disciplinas do Mestrado em Letras”, nesse item o foco é para o olhar do aluno para esse movimento de trabalhar as temáticas indígenas, encerrando com as considerações finais.

2 Literatura indígena: um caminho possível para o Letramento étnico-racial

Durante esses mais de cinco séculos de relação entre os indígenas e os muitos povos que chegaram à Pindorama¹, muitas foram as formas de resistências e estratégias para que se buscasse enfrentar o acirrado processo de invasão de suas terras e a colonização de seus saberes, espiritualidades e cosmologias. E

¹ Termo em tupi, utilizados pelos indígenas para se referir à “terra das palmeiras”, esse território que posteriormente foi chamado de Brasil (Graúna, 2013).

historicamente, foi apenas a partir da década de 1970, como apontam Munduruku (2012) e Baniwa (2007, p. 127), que são empreendidos “[...] esforços e estratégias locais, regionais e nacional de luta articulada entre comunidades, povos e organizações indígenas em torno de uma agenda e interesses de luta comum”. Nesse período, um grupo de homens e mulheres de diversas etnias indígenas, liderados por Marcos Terena, começaram a se articular política, artística e intelectualmente para defender seus direitos e interesses (Graúna, 2013), iniciando o que depois se convencionou chamar de “O movimento indígena brasileiro”, que na análise de Daniel Munduruku (2012) tem um caráter educativo. Para esse escritor, filósofo e professor indígena, esse movimento é:

[...] um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas, estruturado em processo de autoformação e servindo também, em outra vertente desse mesmo caráter educativo, para mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas (Munduruku, 2012, p. 12).

E foi com esse objetivo que jovens estudantes indígenas, entre eles Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Olívio Jekupé, desenvolveram várias ações em defesa de seus valores e direitos. Para isso, contaram com o apoio da Igreja Católica, em particular do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e posteriormente com adesão às suas causas por outros grupos que também enfrentavam às mazelas de um país pós-ditadura, como: profissionais liberais, trabalhadores rurais, sem-terra, intelectuais e artistas, como ressalta Baniwa (2007, p. 138):

A partir de 1970 ocorre um fortalecimento dos movimentos indígenas provocado pela realização de assembleias indígenas articuladas pelo CIMI e pelo surgimento de lideranças indígenas carismáticas com projeção regional, nacional e internacional que impulsionaram o surgimento das primeiras grandes organizações indígenas regionais e nacional, sob a liderança da União das Nações dos Indígenas-UNI. O amadurecimento do movimento indígena leva à formação de uma frente indígena em defesa dos direitos coletivos (lideranças, organizações, local, regional, nacional e internacional), ao mesmo tempo em que são identificadas necessidades e estratégias de cada povo, que formam a base concreta do movimento e da luta indígena.

Vale mencionar que esse movimento foi construindo uma consciência pan-indígena e buscando desconstruir a visão eurocêntrica e estereotipada, que motivou inúmeros preconceitos sobre os povos nativos brasileiros, reforçada em documentos

como a Carta de Pero Vaz de Caminha² e posteriormente nas obras literárias classificadas como literatura indianista. E um dos instrumentos para essa desconstrução foram/são as vozes contemporâneas da literatura indígena, que ao adotar o suporte do colonizador: a escrita, apresenta-se como “[...] uma variante do épico tecido da oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas” (Graúna, 2013, p. 15). Nessa perspectiva, ainda de acordo com Graça Graúna (2013, p. 15):

Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones.

Nesse processo de reflexão, a voz do texto mostra que os direitos dos povos indígenas de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas e de manifestar suas crenças nunca foram considerados de fato. Mas, apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência.

Com base no entendimento de Graúna (2013) pode se observar que a literatura indígena vem cumprir uma missão importante, que é fazer chegar até indígenas e principalmente não-indígenas, a partir de suas narrativas, a identidades desses povos e, em particular, ela atualiza a memória e conta uma outra versão da história desse pré-Brasil (Munduruku, 2020). Assim, ao mesmo tempo que é arte, ela também pode assumir características de etno-história, pois como defende Candido (1995, p. 263):

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o seu papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Nesse sentido, Pesavento (2003, p. 22) compreende que “A literatura é narrativa que, de modo ancestral” expressa sentimento, valores e práticas culturais dos povos, da mesma forma como reflete o contexto histórico de cada época. E mesmo a obra de arte literária estando relacionada ao prazer e sua criação esteja

² Trata-se de um documento escrito pelo escrivão português Pero Vaz de Caminha. Redigido em 1.º de maio de 1500, em Porto Seguro, Bahia. O documento registra as primeiras impressões sobre a terra que, posteriormente, receberia o nome de Brasil e sobre seus habitantes, com uma descrição etnocêntrica e estereotipada dos nativos, suas linguagens e práticas culturais.

atrelada à imaginação, impregnada da criatividade, ela não está dissociada da realidade, pois há um elemento chave e essencial:

[...] seu condicionamento ao contexto histórico e social em que o produtor está inserido e do qual não sai ileso. Esse elo com a realidade é o que permite transformar um texto literário em documento para estudar a História, a Educação e outros aspectos da sociedade (Nunes; Fialho; Machado, 2016, p. 796).

Para Borges (2010, p. 98): “no universo amplo dos bens culturais, a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época [...]”, por isso, pode ser considerada como “um produto sociocultural, um fato estético e histórico”. Isso porque em suas narrativas pode representar as muitas experiências humanas, desde seus hábitos diários, as práticas culturais, alimentação, até as inquietações que afligem os indivíduos.

Assim, a literatura é “[...] constituída a partir do mundo social e cultural, e, também, constituinte deste” (Borges, 2010, p. 98), pois as sociedades “[...] desde sempre, expressaram pela linguagem o mundo do visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música” (Pesavento, 2003, p. 2). No que se refere às possibilidades da Literatura ser utilizada como fonte para a História, Pesavento (2003, p. 82-83) avalia que isso acontece porque a narrativa literária “[...] permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos [...]”, acionando tanto elementos objetivos da vida cotidiana como suas subjetividades, tendo em vista que possibilita que se visualize sensibilidades e as materialidades.

Borges (2010, p. 94) compreende “[...] a literatura, como uma forma de expressão artística da sociedade possuidora de historicidade e como fonte documental para a produção do conhecimento histórico”. Esse entendimento corrobora o que Ribeiro (2000, p. 97) defende, pois ambos interpretam a Literatura como um processo “[...] histórico, político e filosófico; semiótico e linguístico; individual e social, a um só tempo. Sua realidade transcende o texto para assumir o discurso, que conta, minimamente, com as dimensões do enunciador, do enunciado e do enunciatário”.

No entanto, Lemaire (2000) ressalta que essa coerência não é apenas produzida pelo escritor/historiador, ela também necessita ser reconstruída pelo leitor.

Dessa forma, “as obras – mesmo as maiores, ou sobretudo, as maiores – não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção” (Chartier, 1994, p. 9).

Nesse cenário, as obras literárias, em especial aquelas revestidas de uma maior preocupação com o contexto histórico, foram ganhando prestígio e se apresentando como fontes privilegiados para se pensar as realidades das sociedades. E no que se refere à Literatura indígena observa-se que ela está diretamente ligada à etnohistória. Dessa forma, conforme Chalhoub e Pereira (1998, p. 7), utilizar a Literatura, no processo de educação, requer reflexões e problematização sobre ela, e há a necessidade de historicizá-la, “[...] seja ela conto, crônica, poesia ou romance -, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social [...]”, destrinchando a construção ou representação da realidade social produzida pela narrativa literária.

Por isso, como assinala Candido (1995, p. 243), “ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, [...], pois confirma o homem na sua humanidade”. E isso é perceptível tanto no processo de produção quanto da inserção da literatura indígena no mercado editorial e nas escolas e universidades, revelando identidades, denunciando questões a serem enfrentadas e combatidas, como os problemas ambientais e propondo novas formas de ver e se relacionar com o mundo.

E no entendimento de Rildo Cosson (2020, p. 17): “Na leitura e na escrita dos textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”, sendo que “[...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar dessa experiência” (Cosson, 2020, p. 17). Portanto, há uma grande possibilidade de se trabalhar o letramento para a diversidade étnica a partir dessa produção literária de autoria indígena. De acordo com Luciano (2019, p. 93) “[...] o letramento abrange uma diversidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, usos e funções sociais” da linguagem como um fenômeno social. Assim, o letramento, deve servir para o “[...] domínio das estruturas dos gêneros textuais, em seus aspectos simbólico-culturais, histórico-pragmáticos, sociointeracionistas e políticos-ideológicos [...]” (Santos, 2016,

p. 53). Dessa forma, a leitura de Literaturas Indígenas, segundo Peres (2018, p. 108-109), pode colaborar

[...] para a compreensão cultural de outros povos e para o conhecimento da diversidade no Brasil. E ela também pode ser vista como um convite a outras formas de pensamento, fortalecendo o cultivo do reconhecimento e do respeito mútuos e impulsionando a imaginação do leitor brasileiro.

Nesse sentido, o letramento literário com textos de autoria de povos nativos, pode ser um instrumento decolonizador que permite a expansão da memória, situando-se fora dos indivíduos e permitindo formas de pensamentos que destoam dos modelos epistêmicos eurocentrados (Costa, 2022). Pode-se, portanto, afirmar que o letramento é um dos produtos da cultura, história e dos discursos (Street, 2014, p. 9), até porque, o letramento “[...] busca recobrir os usos e práticas de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos” (Rojo, 2009, p. 98), já que “[...] existem múltiplos letramentos praticados em contextos reais” (Street, 2014, p. 13).

A esse respeito, é importante ressaltar que há múltiplos letramentos que “[...] variam no tempo e no espaço. Contestados na relação de poder” (Rojo, 2009, p. 102), por isso, é possível dizer que os letramentos vernaculares, como aqueles que tomam como base as tradições indígenas, são práticas de resistência, por se pautarem na oralidade, no cotidiano e nas suas práticas culturais. A partir desse entendimento, Costa (2022, p. 106) defende que a leitura de obras literárias indígenas “[...] podem contribuir para um letramento para a compreensão e ressignificação das culturas, das tradições e dos saberes indígenas a partir das vozes da ancestralidade”.

Porque ao apontar caminhos para que se conheça e valorize a diversidade étnica, essas produções é “[...] uma chave de leitura fundamental e profícua para acessar o texto e compreender a força da representatividade desse movimento emergente” (Peres, 2018, p. 116), e que tem se consolidado como um movimento que além de literário, é também ideológico e político. Com isso, é inegável que a Literatura Indígena contribui de sobremaneira para a formação crítica de seus leitores, para a percepção da pluralidade cultural brasileira e para a valorização do diálogo intercultural. Nesse entendimento, Thiél (2016, p. 89) compreende que:

A Literatura Indígena, por sua vinculação à tradição oral e a construção multimodal, entre outros aspectos, desafia o leitor. Os textos indígenas

possuem uma complexidade em termos de gênero, autoria, multimodalidades, além de percepções culturais da realidade, que exigem do leitor um reposicionamento cultural, ao mesmo tempo que motivam a interação com o outro a partir da literatura.

Dessa maneira, a literatura indígena permite que possamos desenvolver um letramento para as desconstruções de estereótipos e a construção de novos modos de ver e conviver com povos nativos, seus saberes, fazeres e cosmologias. Porque, como defende Janice Thiél (2016, p. 90): “A Leitura de obras da Literatura Indígena problematiza conceitos, desconstrói estereótipos e revela a presença dos [indígenas] na história e por histórias narradas por sua própria voz”.

Importante ressaltar que o processo de letramento para a diversidade étnica coloca obra, autores e leitores em um movimento dialético, porque a leitura literária pode propiciar um exercício de autoconhecimento, no qual se deve incentivar a compreensão do outro e de si mesmo. “E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”, como afirma Cosson (2020, p. 17).

Nesse contexto, possibilitar mudanças de pensamentos e aprimorar conhecimentos em relação aos povos indígenas é de notória relevância para discentes de um mestrado profissional, principalmente por colaborarmos com a formação do aluno-cidadão e com uma educação antirracista. E trabalhar de modo a materializar a aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 pode ser considerado uma ação que contribui para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva e que acolhe a diferença étnica.

3 Saberes e culturas indígenas abordados nas práticas do PPGLe/UEMASUL

A UEMASUL é uma universidade regional, de um Estado que apresenta uma considerável diversidade étnica indígena e tem como missão lançar o olhar para as suas especificidades e identidades, por isso, o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe), com seu Mestrado profissional em Letras, atua de modo a fortalecer o ensino e a valorização da memória e identidade regional e apresenta uma estrutura curricular que busca atender as diversidades da região, entre elas a diversidade étnico-racial, com um foco para as ancestralidades africana e indígena. Nesse aspecto, vale mencionar que essa Instituição está localizada em uma área circundada

por povos originários, entre eles os Tenetehara/Guajajara e Krikati, no Maranhão e os Apinajé, no Tocantins.

Assim, para atender à diversidade étnico-racial, no processo de seleção do Mestrado também disponibiliza cotas para indígenas. Contudo, nas cinco edições da seleção não houve candidatos indígenas inscritos. E como ação para incentivo da participação e o interesse de indígenas por este programa de pós-graduação, a aula inaugural da 5ª turma foi proferida pelo indígena Lourenço Krikati e foi realizado o convite para que eles participem como alunos na modalidade “especial” nas disciplinas de interesse deles.

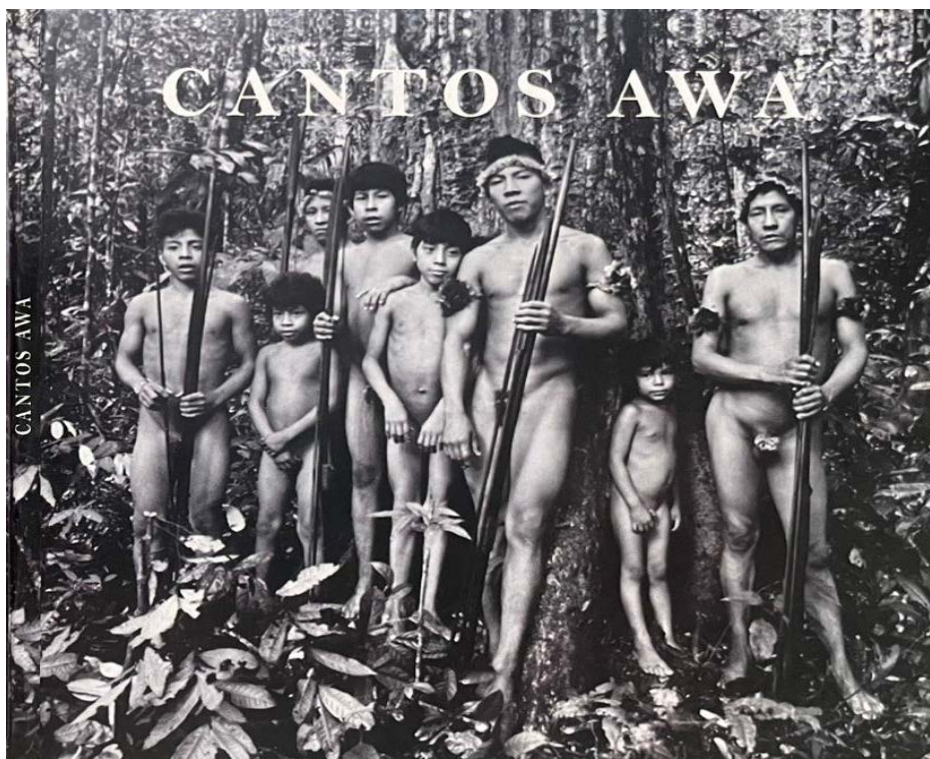
Além das abordagens em suas atividades e disciplinas, os professores têm promovido ações de diálogos com os povos da região, em particular a professora das duas disciplinas citadas neste estudo, que tem formação em Letras, com mestrado em Letras e doutorado em Antropologia. Essa docente desenvolve pesquisas nas áreas de educação e literaturas indígenas, tanto na graduação, como no mestrado e também fez a orientação dos trabalhos que debatem a temática indígena produzidos no período do recorte deste estudo. Em se tratando da matriz curricular, nosso estudo observou que são duas as disciplinas que apresentam um maior enfoque para as temáticas indígenas são: “Oralidades, escritas e identidades culturais indígenas”, que aborda os seguintes temas em seu ementário, de acordo com o Plano de ensino:

Discussões sobre os conceitos de literatura, cultura e o ensino de literatura indígena. As marcas da oralidade e multimodalidade na autoria indígena. Análise dos aspectos estético-ideológicos de obras de autores representativos da literatura indígena brasileira, com foco para o diálogo entre literatura, memória e identidade étnico-racial.

E apresenta o seguinte objetivo: “Analisar os trânsitos e as relações entre identidades étnicas, memórias e práticas culturais com as produções literárias de autoria indígena e seus aspectos linguísticos”. Nessa disciplina as discussões são especificamente para as temáticas indígenas, são lidas e analisadas obras de literatura impressa, a exemplo de “Taynôh: o menino que viveu 100 anos”, de Aline Pachamama, “O povo Kambeba e a gora d’água”, de Márcia Kambeba e “Pequenas guerreiras”, de Yaguarê Yamã. Assim como também são analisadas obras no suporte da oralidade, como é o caso dos cantos dos Awá Guajá, um dos povos indígenas do Maranhão, que traz como especificidade de ter alguns grupos familiares em

isolamento voluntário em relação à sociedade envolvente. Falantes da língua Guajá, eles têm em seus cantos a principal articulação “[...] entre o mundo dos vivos (chamado wy) e outros patamares (chamados iwa), povoados por uma classe de seres denominados karawara, cuja relação com a humanidade ocorre também através dos cantos”, como mencionado no encarte do CD (Ver Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Encarte do CD Cantos Awa



Fonte: Povo Awá Guajá (2014)

Figura 2 – Encarte do CD Cantos Awa (Contracapa)



Fonte: Povo Awá-Guajá (2014)

De acordo com o diário da disciplina, ao trabalhar essa obra, a professora debateu com os alunos sobre identidade e memória e seus entrelaçamentos na construção das narrativas indígenas e, nesse caso, a forma como a cosmologia Awá Guajá apresenta a relação entre os Karawaras e os elementos da natureza, em uma dualidade e complementaridade entre humanos e não-humanos. “Nas faixas 2 e 8, por exemplo, o nome do karawara Maniõ é entoado e, por ser esta entidade um grande caçador de tatu, o canto é utilizado durante a caçada do tatu” (Cantos Awá Guajá, 2014).

Outro elemento trabalhado é relação dos indígenas com o meio ambiente, citada nessas obras de forma imbricada e a compreensão de que existe uma relação de parentesco, entre todos os seres da Terra. Da mesma forma, que essas obras citam a autoridade e importância dos mais velhos para a construção de saberes repassados de geração em geração e para a aprendizagem das narrativas de origem, como é evidenciado nas obras literárias anteriormente citadas. E a outra disciplina com maior ênfase para as temáticas indígenas é “Memória e regionalidades”, que em seu Plano de Ensino propõe discutir:

Espaço, tempo e construção de identidades. Instituições de memória e “lugares de memória”. Relação entre memória, oralidade e regionalidade. Discussão das relações da produção conectada com a questão da identidade e da região; observação do processo de formação das literaturas regional e nacional.

E como objetivo “Analisar conceitos de memória, identidade e regionalidade, na perspectiva das pesquisas em Letras e outras ciências humanas”. É necessário mencionar que nessa disciplina, de acordo com o plano de ensino e o diário, a abordagem adotada pela professora contemplou tanto obras teóricas e artísticas, predominando as literárias, de autoria indígena, não-indígenas, de influência eurocentrada, e aquelas que discutiam as questões da negritude. Sendo que, as temáticas indígenas foram discutidas de forma mais aprofundada no que se referiu ao estudo do “Espaço, tempo e construção de identidades”, “Instituições de memória e “lugares de memória” e a “Relação entre memória, oralidade e regionalidade”. Entre as obras utilizadas nesses estudos podemos citar: “Memórias de Índio: uma quase biografia” e “Meu Vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, ambas de Daniel Munduruku (2005, 2016) e “Metade cara, metade máscara”, de Eliane Potiguara (2019).

Nessas três obras, há um diálogo entre a literatura e a etnohistória, contemplando aspectos das trajetórias pessoais desses autores, no entanto, são acontecimentos e sentimentos que também são vivenciados por outros indígenas, em particular no que se refere a inclusão nas sociedades não-indígenas e a problemática de se assumir indígena e todas as lutas enfrentadas. Quanto às perspectivas didáticas adotadas, de acordo com o plano de ensino, observa-se que foi feita uma abordagem teórica das temáticas dos ementários, a análise de obras artísticas, entre elas as literárias, e também houve a preocupação com o desenvolvimento de propostas pedagógicas para que essas obras possam ser trabalhadas na educação básica.

Portanto, os saberes indígenas, ao fazer parte das aprendizagens de professores e alunos, podem contribuir com a ruptura dos estereótipos e dos preconceitos aos quais os indígenas sofrem, uma vez que “[...] é importante que o professor, enquanto sujeito social, leve para a escola a literatura que corresponda à visão que ele próprio logrou construir ao longo de sua formação, como resultado de seu esforço de aprender [...]” (Antunes, 2019, p. 38-39). Também é imprescindível destacar que as ações com essa temática levam em consideração ao que determina as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, quanto à obrigatoriedade do estudo de história e culturas afro-brasileira e indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio, pois sendo o curso um mestrado profissional, portanto de formação continuada de

professores, assume o compromisso de instrumentalizar os seus egressos para trabalhar essas temáticas e atender ao que determina as referidas leis.

Pois, como já citado, apesar de serem leis que pelo tempo de publicação já deveriam estar consolidadas e atendidas, a formação inicial de professores ainda apresenta uma deficiência no conhecimento desses saberes e temáticas e mais ainda em como levá-los para a sala de aula. Nesse aspecto, Pimenta (2011, p. 29) analisa que:

A questão fundamental, para nós, é a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestão de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas.

Contudo, essa construção só é possível quando as Universidades, Secretarias de Educação, Escolas e, principalmente, os docentes se permitem participar de formação inicial e/ou continuada. Pois é inegável o desconhecimento sobre a ancestralidade indígena por parte dos próprios brasileiros, que ao não conhecerem suas raízes, reforçam o apagamento identitário. O que foi comprovado pela pesquisa realizada no PPGL, intitulada “A ESCOLA TAMBÉM É UM ESPAÇO DE MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica por meio das Literaturas Indígenas”, realizada por Walquiria Lima da Costa, em 2022, que buscou em seu estudo observar como as temáticas indígenas eram trabalhadas nas escolas campo de suas investigações. Um outro elemento a se destacar é que a Produção técnico-tecnológica dessa egressa, foi utilizada em cursos de formação continuada para professores da rede municipal de ensino, em uma ação de extensão promovida pelo PPGL.

Ainda sobre essa pesquisa, é importante dizer que, dentro do recorte temporal adotado por este estudo, é a única a investigar a temática indígena, e no seu caso pelas perspectivas literária e educacional. E ao se analisar os motivos para esse número reduzido, o que se constata é que os projetos relacionados às questões étnico-raciais que chegam até a seleção do Mestrado, abordam em sua maioria a temática africana/afro-brasileira. E em nossa leitura, isso se deve ao fato de que a discussão e o estudo das questões, obras e temáticas indígenas é muito recente nas universidades nos cursos de graduação, em contrapartida, aqueles sobre as temáticas

africanas/afro-brasileiras já são desenvolvidos há mais tempo. De certo, é por meio dos referenciais teóricos indígenas que os docentes conhecem e/ou conhecerão o universo dos povos originários, uma vez que “[...] poucas pessoas despertam no meio da multidão para cantar e declamar a poucos ouvidos o universo multicultural dos povos da floresta” (Hakiy, 2018, p. 37). Pois, como defende Libâneo (2011, p. 49),

[...] a ação pedagógica escolar [universitária] somente faz sentido a partir dos fatos da realidade objetiva das situações educativas concretas que envolvem o funcionamento da escola. Mas, por outro lado, o conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer, mas um fazer crítico, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade.

Assim, seja para visibilizar o que se tem feito e como tem sido realizado, seja para apontar caminhos possíveis para o trabalho docente com saberes indígenas, este estudo alinha-se com uma proposta de formação crítico-pedagógica dos discentes do PPGL da UEMASUL, tendo em vista que o que se espera é que os egressos desse curso atuem de modo a contribuir efetivamente com a qualidade da educação básica e para isso precisa tomar como base as realidades nas quais estejam inseridos.

4 O que se aprende com literaturas indígenas no Metrado em Letras

Durante o estudo e a construção de dados desta pesquisa, observamos que ao trazer os saberes indígenas para a sala de aula, têm-se uma construção humana para o conhecimento e respeito da diversidade étnica. Se levarmos em consideração que a “educação (objeto de conhecimento) constrói e é construída pelo homem (sujeito do conhecimento). É um objeto que se modifica parcialmente, quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que o conhece” (Pimenta, 2011, p. 34).

Nessa perspectiva, buscamos identificar os elementos de identidade étnica e práticas culturais indígenas observadas nas obras estudadas e relacionar com a percepção dos alunos sobre os saberes indígenas trabalhados em sala e como os estudos das obras analisadas por eles contribuiu para o letramento para a diversidade étnica. Dessa forma, para melhor visualização e análise dos dados, organizamos os Quadros 1 e 2, com o objetivo de fazer a triangulação dos dados das obras com os elementos indicados nos memoriais dos alunos.

Importante mencionar que o memorial de aprendizagem adotado nas duas disciplinas foi norteado pelas seguintes perguntas: Como eu avalio a construção coletiva realizada na disciplina? De que forma essa construção contribuiu para a minha formação como docente? O que eu aprendi na disciplina nos aspectos estético-ideológicos de produções literárias de autoria indígena? E como os estudos realizados na disciplina contribuiu para o meu letramento sobre as relações étnico raciais? Ressaltamos que em nosso levantamento, nos quatro anos do Mestrado, constatamos que foram adotadas 65 obras literárias de autoria indígena, somando-se as obras diferentes trabalhadas nas duas disciplinas, no entanto, pela limitação deste artigo, optamos por analisar aquelas mais citadas nos memoriais dos alunos, compreendendo um *corpus* de duas obras e dez memoriais, cujos dados foram sistematizados e dispostos nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Identidades e práticas culturais indígenas na disciplina de Oralidades, escrita e identidades culturais indígenas

Obra trabalhada	Elementos de identidade étnica e práticas culturais indígenas observadas nas obras estudadas	Contribuições para o letramento étnico apresentados nos memoriais de aprendizagens
“Taynôh: o menino que tinha cem anos”, de autoria de Aline Pachamama	A ancestralidade e a transmissão de conhecimentos pelos mais velhos: “O menino também falava com os anciãos [...] Sabia das histórias antigas [...] Ouvia a anciã explicando como fez o mundo” (Pachamama, 2019, p. 9). Práticas culturais: “Sua brincadeira preferida era o Xondaro, por conta do círculo que faziam e dos cantos que entoavam e da dança” (Pachamama, 2019, p. 6) Relação com os elementos da natureza: “Nadando no rio, era peixe. Correndo na mata, era onça” (Pachamama, 2019, p. 4).	“Uma das coisas importantes de trabalhar com essas literaturas indígenas foi a questão da autoridade das pessoas mais velhas, acredito que esse é um aspecto que os povos indígenas têm muito o que ensinar” (Memorial 1). “Se por letramento nós entendemos a forma como fazer uso social de um saber, penso que saber sobre povos indígenas nos faz repensar nossa forma de vê-los, eu mesma pensava que todos eram iguais e ao conhecer essas obras, vi que há diversidade em todas as dimensões, por exemplo, para o povo Puri existe uma brincadeira que se chama Xondaro, que é específica desse povo” (Memorial 2). “Uma das coisas que os indígenas tem muito para nos ensinar é a questão da relação com a natureza,

	isso foi um diferencial no meu entendimento, que passei a olhar de outra forma para a relação com todas as formas de vida e como realmente tudo está conectado, como uma grande família” (Memorial 3). Diálogo e presença de humanos e não-humanos: “A floresta era sua guia” (Pachamama, 2019, p. 2). Compromisso dos indígenas com a proteção da vida: “Somos um tempo de espera e um agir profundo. Somos a seiva da vida, que alimenta o mundo”. (Pachamama, 2019, p. 23).	“Uma das coisas que mudou minha forma de pensar foi nessa relação entre humanos e não-humanos e principalmente compreendi e agora até consigo concordar de que cada povo tem sua forma de explicar as coisas, por isso mito na concepção de que é invenção da imaginação é inadequado e o mais coerente é dizer narrativa de origem” (Memorial 4). “Ao ler Taynôh e analisar as questões da relação com a natureza, realmente, podemos dizer que o futuro é ancestral como disse o Krenak, porque o que vemos é que é uma outra relação com o meio ambiente e as outras vidas, não é que eles queiram tomar conta de tudo, mas eles querem proteger tudo, todas as formas de vidas” (Memorial 5).
--	---	---

Fonte: Os Autores, 2025.

Diante dos dados apresentados no Quadro 1 pode se dizer que os alunos consideraram que a leitura e estudo de “Taynôh: o menino que tinha cem anos” contribuiu de sobremaneira para a mudança de percepção sobre muitos aspectos relacionados aos povos indígenas, sendo citados em todos os memoriais que o contato com esses textos ampliou o conhecimento sobre as etnias, porque muitos dos alunos desconheciam tanto obras literárias, quanto a diversidade dos povos nativos brasileiros, como apontado no Memorial 6.

Antes de entrar no mestrado, eu já era professora de Língua Portuguesa e trabalhava literatura, mas nunca havia trabalhado com obras indígenas, primeiro porque nem conhecia, não tive essa experiência na minha graduação, então para mim foi uma aprendizagem muito significativa, me instrumentalizou para o que eu precisava. Agora me sinto mais preparada para trabalhar essa temática em sala. Trabalhar com literatura indígena foi importante para que eu conhecesse mais sobre os povos indígenas, principalmente do meu estado. (Memorial 6).

Da mesma forma que contribuiu para a desconstrução de preconceitos e visões equivocadas quanto a esses povos, “[...] até porque muitos dos preconceitos que temos são alimentados por essa ignorância sobre a ancestralidade indígena do povo brasileiro” (Memorial 7). Corroborando, nesse sentido, o que Ferreira (2013, p. 10-11) ressalta que “[...] Quem lê/escuta um texto também lê/escuta a si mesmo, porque tem a oportunidade de descobrir-se e reconhecer-se nessa experiência que fusiona afeto, emoção, imaginação, memória, criatividade, lógica, razão e crítica”.

Em se tratando de memória e identidade, esses foram os elementos mais mencionados e percebidos pelos alunos, com base nos registros dos memoriais. Nesse aspecto é possível dizer que as discussões teóricas podem ter reforçado e/ou direcionado esse olhar, além disso, esses elementos estão presentes nas diversas linguagens desses textos, como mencionado no trecho:

Quando busco as memórias dessa disciplina, penso sobre a valorização da memória e saberes indígenas nos muitos suportes, desde a oralidade até a escrita e também as ilustrações carregadas de elementos identitários, a multimodalidade dos textos indígenas nos arreata e nos ensina. Hoje me sinto mais preparada para levar textos indígenas para a sala de aula (Memorial 9).

Dessa forma, pode se dizer que os alunos tiveram referenciais teóricos para reconhecer e valorizar as Literaturas Indígenas em sua especificidade literária, fazendo com que “[...] as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética” (Thiél, 2016, p. 93). Vale mencionar ainda a ênfase que foi dada ao fato de que Taynôh é uma obra polilíngue, apresentando a narrativa em português e em mais três línguas: Espanhol, Guarani Mbya e A'uwé, que é uma língua Xavante. De acordo com Pachamama (2019, orelha do livro): “[...] Ao se expressar nos dois idiomas indígenas, sugere que nosso olhar e sensibilidade se voltem às diversas etnias que vivem no Brasil e na América Latina”. Dessa forma, os alunos entram em contato com saberes e com línguas indígenas e com a expressividade que busca as metáforas usadas no texto na relação com a natureza, como se observa no trecho seguinte:

AVA'I SA ANO VA'E, SA KUE MEME ÁRA RE, NI MBA'EVEREI HE'YVY,
IJAYU OVY'AA.

O menino de cem anos, cem vezes por dia, sem a menor inibição, dizia que era ali sua felicidade.

PETEI VY'AA TUVIXA NHANDU KYA TEKÓ.

Uma felicidade recíproca com a grande teia da vida.

HO'YTA OIKOVY YAKA PY VYMA PIRA. ONHA OIKOVY KA'AGUY RUPI
VYMA XVI

Nadando no rio, era peixe. Correndo na mata, era onça.

OMOGUERA YVY VYMA MBOI. OVEVE YVYRAGUI VYMA GUYRA'1.

Curando a terra, era cobra. Saltando das árvores, era pássaro.

O/POKA APA RA'U VYMA NHANDU. OJAPO OINY MEMBY RA'ĀGAA
YAPOGUIGUA VYMA CY.

Tecendo filtros de sonhos, era a Aranha. Fazendo bonecos de barro, era a
Cy.

NHANDE RAMIGUA HAVIAEVA'ERI KOVA'E RUPI. YVYRA HE VA'ERI
OIPOA. KA'AGUY RUPI OIMBAE VA'ERI.

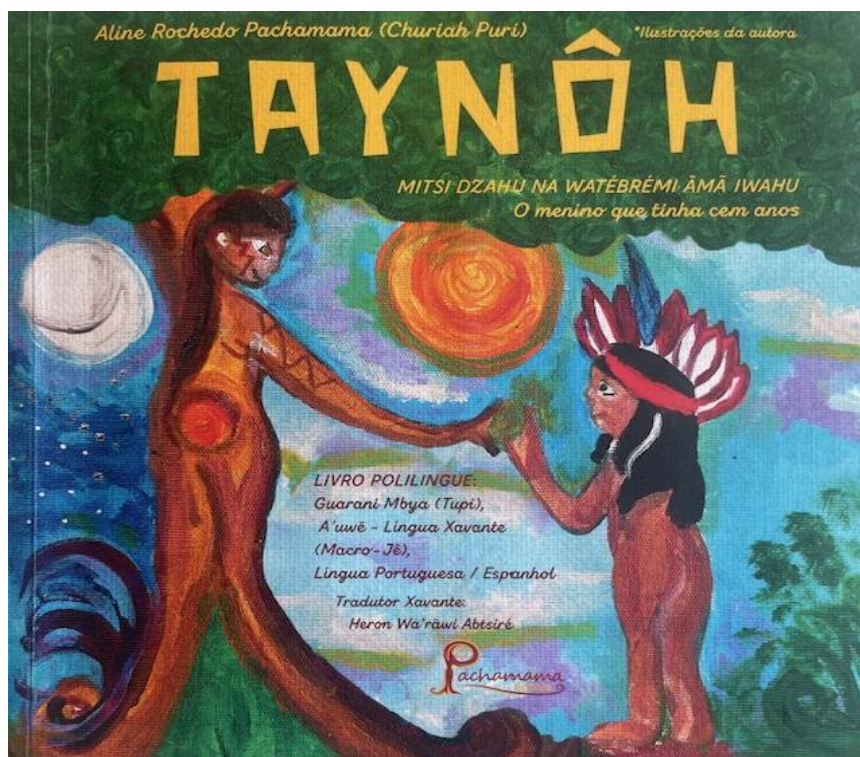
Sendo gente, era sentido. Sendo árvore, era amor. Sendo a floresta, era
completo.

AVA'I MA JOIKAUAA PA.

O menino era Desperto! (Pachamama, 2019, p. 4).

Portanto, essa literatura também possibilita multiletramentos, uma vez que são “[...] muitas Literaturas, culturas e vozes, criadas não só em língua portuguesa, mas também em idiomas nativos” (Thiél, 2016, p. 90), promovendo a percepção dos temas e das formas como são abordados, estética e ideologicamente. Assim, o que se constatou ao analisar a obra citada é que além das línguas nativas, essa narrativa apresenta compreensões filosóficas de mundo e de relacionamento com as demais formas de vidas, centradas em uma cosmologia e epistemologias nativas. O que é perceptível na narrativa, pois como assinala Aline Pachamama (2019, orelha do livro): “Este livro tem as raízes na terra. São palavras que foram semeadas e floresceram antes de serem escritas. E foram escritas com a cor e a seiva da floresta, com o canto e a chamada da Vida [...]”. Outro ponto que ressaltamos são as ilustrações elaboradas pela própria autora, que assim como a narrativa traz as cores e a essência do povo Puri (Ver Figura 3).

Figura 3 – Capa do obra Taynôh: o menino que tinha cem anos.



Fonte: Pachama (2019).

“Taynôh: o menino que tinha cem anos” apresenta a narrativa de um menino indígena que deixa a floresta, buscando se inserir em práticas da vida urbana não-indígena e ao não se sentir integrado retorna para sua vida na aldeia e se reencontra com a natureza da qual faz parte. E “O povo Kambeba e a gota d’água” traz a narrativa de origem desse povo e a forma como “[...] se tornaram guardiões de saberes e dos seres que vivem na terra [...]” (Kambeba, 2022, p. 25). Portanto, em ambas as obras, as narrativas e ilustrações são alinhavadas por elementos que reforçam suas identidades e servem à manutenção da memória de saberes e fazeres dos povos indígenas, como apontado no Quadro 2.

Quadro 2 – Identidades e práticas culturais indígenas e letramento étnico na disciplina de Memória e Regionalidade

Obra trabalhada	Elementos de identidade étnica e práticas culturais indígenas observadas nas obras estudadas	Contribuições para o letramento étnico apresentados nos memoriais de aprendizagens
	A ancestralidade e a transmissão de conhecimentos pelos mais velhos: “Contam os mais velhos que há muito tempo, quando não existia ser humano na terra, Tana Kanata Ayetú - que é nossa luz radiante, o grande espírito — viu que faltavam o homem e a mulher para cuidar de	“Das muitas memórias dessa disciplina, que já é de memória, penso que o mais forte que fica são as formas com que os idosos são valiosos e contribuem para a manutenção dos saberes e culturas.

“O povo Kambeba”, de autoria de Márcia Kambeba	toda beleza que existia naquele lugar.” (Kambeba, 2022, p. 7). Práticas culturais: “Os Omágua/Kambeba andavam de canoa, subiam nas árvores e pulavam como se repetissem o movimento da gota caindo no rio. A remada era cuidadosa e exigia habilidades e saberes que só os mais velhos podiam passar.” (Kambeba, 2022, p. 15). Relação com os elementos da natureza: “Por ter uma relação forte com a água, os Omágua/Kambeba buscavam construir suas aldeias perto do rio. Usavam a água para todos os seus afazeres. As crianças aprendiam a nadar ainda pequenas, tendo como professor o boto, que as ensinava a dar pulos e rodopios no ar, mergulhando nos braços do rio que se agitava de um lado para o outro, parecendo entender a brincadeira, envolvendo-as em suas ondas.” (Kambeba, 2022, p. 12). Diálogo e presença de humanos e não-humanos: “O Rio então continuou, disse que sua vida nas águas é ser encantado, por isso o boto lhe faria companhia e onde estivesse um Omágua/Kambeba, sempre teria banheiro e calmaria. A menina estendeu a mão e o velho lhe deu um colar. Com uma voz de líder, falou que aquele seria o símbolo entre o mundo físico e o mundo das águas”. (Kambeba, 2022, p. 19). Compromisso dos indígenas com a proteção da vida: “Mas com tanta gente aparecendo, a natureza foi ficando amedrontada, os animais ameaçados e o homem achando que era Tana Kanata Ayetú. Foi aí que o grande espírito apareceu, um estrondo na terra aconteceu e, de dentro de uma grande clareira, os protetores da natureza falaram:	E isso é uma coisa que tem muito a ensinar para os não-indígenas” (Memorial 6). “Ao lermos uma obra de autoria indígena como a dos Kambeba são muitas as práticas culturais representadas, desde a forma como usam a canoa, como as pinturas corporais, formas de alimentação” (Memorial 8). “Uma das coisas que mais aprendemos com esses textos de literatura indígena é essa relação de parentesco entre todos os elementos da natureza e como ela está imbricada em tudo que vive e faz” (Memorial 2). “Um dos fatores que se sobressaem quando buscamos retomar as memórias da disciplina são as muitas desconstruções, entre elas a forma como há um diálogo muito forte, em todas as obras que analisamos e na de Kambeba também, que é entre humanos e não-humanos e isso é natural para eles, por isso precisamos também olhar com naturalidade” (Memorial 10) “O que aprendi e percebo como muito importante é o fato de que todas as formas de vida estão interligadas e são interdependentes, e essa ideia é muito natural para os indígenas. Por isso, com certeza, ao realizar as atividades como docente é importante conhecer essas culturas e também buscar refletir
---	--	--

	— O homem se esqueceu do compromisso de sua existência, recebeu o domínio da ciência, mas a usou de qualquer jeito. Para solucionar o problema, deveis fazer vossa parte no convívio com a Mãe terra, guardiões de um tesouro, de um bem precioso que tem vida, alma, dores, amor e respiração. É preciso ser racional para sobreviver na qualidade de humano e mortal. Protetores da natureza vos declaro com louvor. Cuidareis de cada ser como soldados do ambiente que circunda o planeta.”. (Kambebe, 2022, p. 23).	sobre essa máxima de que o futuro é ancestral” (Memorial 3).
--	---	--

Fonte: Os Autores, 2025.

Pelo que foi indicado tanto no Quadro 1, como no Quadro 2, outro elemento destacado nos textos indígenas analisados foi a relação com a natureza, o que ficou evidenciado pela presença de seres da floresta e do mundo espiritual. E isso acontece, porque no entendimento de Jekupé (1998, p. 58):

Para o povo indígena, os ancestrais que regem a natureza acompanham toda a evolução humana, como semeadores que espalham sementes pela terra e observam, nutrem e cuidam até elas frutificarem. O índio surgiu desses ancestrais sagrados: sol, lua, arco-íris, terra, fogo e ar. Dos reinos vegetal, animal, mineral. O ser índio foi se amalgamando com esses seres sagrados.

E em ambas as obras analisadas também se observa uma escrita que pode ser considerada autobiográfica, com muitos elementos de identidade e práticas culturais próprios de cada etnia. Por esse motivo, Graúna (2013, p. 23), afirma que a “[...] Literatura Indígena no Brasil implica um conjunto de vozes entre as quais o(a) autor(a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir “de memória” as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitas vezes se veja diferente aos olhos do outro”. Assim, memória e identidade estão em constante manutenção, pois como analisa Daniel Munduruku os saberes ancestrais que são repassados pelos avós, pela oralidade, “[...] como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas (Munduruku, 2018, p. 81).

5 Considerações finais

“Há milhares de anos, a vocação enunciativa dos povos indígenas ecoa como sinal de sobrevivência e continuará ecoando contra os conflitos gerados pela cultura dominante” (Graúna, 2013, p. 72), portanto, é a partir da memória e das identidades étnicas indígenas que se construirá uma nova história sobre o processo de compreensão e valorização da ancestralidade da nação brasileira, que tem os indígenas como povos originários. Dessa forma, consideramos que a literatura indígena, com suas obras tanto no suporte escrito, como oral, ao ser trabalhada como ferramenta pedagógica mostrou-se eficaz para o desenvolvimento de leitores críticos, além de contribuir para a desconstrução de preconceitos e paradigmas que alimentam e reforçam preconceitos e violências, ampliando a visão de mundo, fortalecendo a interculturalidade e promovendo a empatia, ao se conhecer e valorizar a cultura indígena, aprimorando também a criatividade e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Logo, ao buscarmos a forma como o Mestrado em Letras trabalha as questões e temáticas indígenas, podemos afirmar que o PPGLe da Uemasul nesse quadriênio contemplou o que determina as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pois o que encontramos foi um cenário de muita aceitação, no qual se ecoa os saberes e as culturas indígenas, abordadas nas disciplinas, nas pesquisas e em ação de extensão, promovendo o diálogo com a sociedade e de forma especial com a educação básica. Desse modo, o trabalho com essa literatura provocou um repensar por parte dos alunos sobre o contexto histórico passado e também do presente, em uma reflexão sobre a urgência do conhecimento, para que se possa valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial desse país plural e contribuiu para a instrumentalização de professores para inserirem em suas aulas os saberes, histórias, culturas e artes indígenas, em um processo de autonomia e de formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. O lugar da literatura nos cursos de licenciatura. **Revista Entreletras**, Araguaína, v. 10, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/7525/15949> . Acesso: 8 fev. 2025.

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/136/140> . Acesso em: 12 mar. 2025.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. Goiás: **Revista de Teoria da História**, [s. l.], v. 3, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658/16073> . Acesso em: 8 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=de%20%209.1.2003\)-,Art.,cultura%20afro%2Dbrasileira%20e%20ind%C3%ADgena](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=de%20%209.1.2003)-,Art.,cultura%20afro%2Dbrasileira%20e%20ind%C3%ADgena) . Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso: 15 fev. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: T.A. Queiroz, 1995.

CANTOS AWA. Intérprete: Ami Awa *et al.* Maranhão: Digital Master, 2014. 1 CD (48 min).

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. Apresentação. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.). **A história contada**: capítulos de História social da Literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 7-13.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução: Mary Del Priore. Brasília: Editora da UnB, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Walquiria Lima da. **A escola também é um espaço de memória e ancestralidade**: uma proposta de letramento literário para a diversidade étnica por meio das Literaturas Indígenas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uemasul.edu.br/items/22faf990-a5ba-42f3-a11e-646c54208730/full>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FERREIRA, Maria Betânia. **Literatura desde o berço**. São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2013.

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

HAKIY, Tiago. Literatura indígena: a voz da ancestralidade. *In*: **Literatura Indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 37-38. *E-book*. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

HEERDT, Mauri Luiz. Pesquisa científica: conceitos e tipos. *In*: HEERDT, Mauri Luiz; LEONEL, Vilson. **Metodologia científica e da pesquisa**: livro didático. 5. ed. rev. atual. Palhoça: Unisul Virtual, 2007. p. 57-84. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/cristala/materiais/Unidade3aPesquisaCientific a.pdf>. Acesso: 10 ago. 2024.

JEKUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KAMBEBA, Márcia. **O povo kambeba e a gota d'água**. Brasília: Edebê Brasil, 2022.

LEMAIRE, Ria. **Pelas margens**: outros caminhos da história e da literatura. Campinas: Ed. Unicamp; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. **Ação saberes indígenas na escola**: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas? Amazonas: Universidade Federal do Amazonas, 2019.

MAGNO, D. Relato crítico: a escola e a educação para (e com) a diversidade étnica. *In*: PIMENTA, Angelise Nadal (org.). **Firmando o pé no território**: temática indígena na escola. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura-o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 81-84. *E-book*. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1**: sobre saberes e utopias. 2. ed. Lorena: UK'A, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NUNES, Maria Lúcia da Silva; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Reflexões em torno da relação entre História e Literatura. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 793-805, 2016. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/2853/2427> . Acesso em: 15 fev. 2025.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Taynôh**: o menino que tinha cem anos. 3. ed. Rio de Janeiro: Pachamama, 2019.

PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 67, v. 21, p. 897-921, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.

PERES, Julie Dorrico. A leitura da Literatura Indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho, RO, v. 5, n. 2, p. 107-137, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2887/2166> . Acesso em: 18 fev. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Grumin, 2019.

RIBEIRO, Luis Filipe. **Geometrias do Imaginário**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95-121.

SANTOS, Paulo Frontin Pio dos. **O letramento literário**: um estudo de caso com intervenção pedagógica na Escola Luís Gualberto Pimentel em Dom Eliseu-PA. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2016.

SPINK, Mary Jane; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **Literartes**, [s. l.], n. 5, p. 88-99, 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/literartes/article/view/107454118794> . Acesso em: 15 jan. 2025.

YAMÃ, Yaguarê. **Pequenas guerreiras**. São Paulo: FTD Educação, 2020.

Recebido em março 2024 | Aprovado em julho 2024

MINI BIOGRAFIA

Lilian Castelo Branco de Lima

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunto IV do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.

e-mail: liliancastelo@uemasul.edu.br

Antônio Ismael Lopes de Sousa

Doutorando em Linguística e Literatura, pela Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. Assistente em Administração na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Centro de Ciências de Balsas-CCBL (MA).

e-mail: antonio.sousa@ufnt.edu.br

Walquiria Lima da Costa

Mestre em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Professora da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA.

e-mail: walquiria.costa@uemasul.edu.br