

A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE DANIEL MUNDURUKU COMO PRÁTICA INTERCULTURAL¹¹

THE FORMATION OF THE READER IN PEASANT EDUCATION: THE CHILDREN-YOUTH LITERATURE OF DANIEL MUNDURUKU AS INTERCULTURAL PRACTICE

Bruno Henrique de Oliveira Silva
Universidade de Brasília
bruno.nutri.bem@gmail.com

Ruth Aparecida Viana da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
ruth.viana@ifgoiano.edu.br

RESUMO

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é perceber que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. Esta formação pode também ser enriquecida através de um diálogo intercultural. O ser humano constrói-se pelo diálogo, a partir do contato entre as pessoas através da linguagem. Neste sentido, os indígenas são, hoje, os povos mais preparados para o diálogo intercultural. Assim, este ensaio teórico tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre a literatura infantil do autor indígena Daniel Munduruku, e sua aproximação com a Educação do Campo, promovendo uma prática pedagógica intercultural que incentive a formação da leitura no aluno camponês. Metodologicamente, ancoramos em uma abordagem qualitativa, partindo de uma análise crítica da produção literária do referido autor, com o intuito de construir referenciais que auxiliem a construção do diálogo entre a escola camponesa e a literatura ameríndia infanto-juvenil. Este diálogo, por meio da literatura indígena, estimula o aluno camponês a exercer plenamente sua cidadania, pois ele precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente. Assim, o contato com a literatura indígena pode capacitar este público a ler outras modalidades discursivas, inclusive, contribuir na prática pedagógica de Educadores do Campo.

Palavras-chave: Educação camponesa. Interculturalidade. Literatura infantil. Autoria indígena. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Understanding the place of the school in Peasant Education is to realize that human being it needs to help to form, and how it can contribute to the formation of new social subjects that are becoming in the field today. This training can also be enriched through intercultural dialogue. The human being is built by dialogue, from the contact between people through language. In this sense, indigenous peoples are today the most prepared for intercultural dialogue. Thus, this theoretical essay aims to bring some reflections on the children's literature of the indigenous author Daniel Munduruku, and his approach

¹¹ Este trabalho faz parte das discussões da pesquisa "*Um diálogo entre a Educação do Campo e a Literatura indígena infanto-juvenil de Daniel Munduruku*", realizada no Curso de Especialização em Educação e Trabalho Docente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), publicado no Repositório Institucional do referido Instituto, no ano de 2023. O artigo aqui apresentado é uma versão revista, atualizada e ampliada desse estudo.

to Peasant Education, promoting an intercultural pedagogical practice that encourages the formation of reading in the peasant student. Methodologically, we anchored in a qualitative approach, starting from a critical analysis of the literary production of the author, in order to build references that help the construction of the dialogue between the peasant school and the Amerindian literaturejuvenile. This dialogue, through indigenous literature, stimulates the peasant student to fully exercise his citizenship, because he needs to take possession of the literary language, become literate in it, become its competent user. Thus, contact with indigenous literature can enable this public to read other discursive modalities, including contributing to the pedagogical practice of Peasant Educators.

Keywords: Peasant Education. Interculturality. Children's literature. Indigenous authorship. Pedagogical practice.

Introdução

As concepções da aprendizagem humana e seus processos têm sido compreendidas a partir de várias perspectivas, sob o olhar teórico-filosófico tanto das ciências naturais e biológicas quanto das ciências humanas e sociais. Tal fato imprime um teor polêmico para a questão, pois o indivíduo é reconhecido ora como um ser biológico, ora como um ser social e histórico (VIOTTO FILHO *et al.*, 2009). Ainda conforme Bock, Furtado e Teixeira (2008), o desenvolvimento humano compreende o desenvolvimento mental e o crescimento orgânico, no qual o indivíduo é o resultado de experiências vividas, do que se observa, do que se aprende com outras pessoas no cotidiano.

Assim, no contexto construtivista, Vygotsky e Piaget determinam que todo produto mental, principalmente o conhecimento, é inerente a uma autoconstrução do próprio sujeito, que adquire dados oferecidos pelos outros ou pelos fenômenos do meio natural e social. Como também, pela sua própria experiência de relação com o meio, no qual ele reorganiza e reelabora segundo sua capacidade, suas motivações e seus interesses. Deste modo, o sujeito adiciona informação de sua própria experiência para “construir” determinado conhecimento, habilidade, afeto e valorização (DÍAZ, 2011).

Partindo desta premissa, o aluno da Educação do Campo, teoricamente, é compreendido sob esta perspectiva, pois é oriundo de uma interface entre o ser social, histórico, biológico e territorial. Neste contexto, Medeiros (2019) aponta que, o grande desafio da Escola do Campo, é com relação à sua identidade, e uma identidade que deveria ser aperfeiçoada dentro de uma concepção construtivista. A ênfase do processo de aprendizagem deveria estar centrada na experiência do(a) aluno(a), no reconhecimento e validação dos seus conhecimentos prévios e na apropriação ativa e criativa dos conhecimentos históricos e socialmente construídos.

Para Fernandes e Molina (2004, p. 36) “o território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola”. Quando se justifica como povos da floresta, os autores se referem à diversidade dos povos tradicionais, como os povos indígenas, e em povos do campo, os próprios sujeitos camponeses. O território em si é o que une tais povos, não apenas no sentido de estarem mais próximos de um ambiente natural, em contato com a natureza, mas unidos pelo fato de utilizar tal espaço como meio de sobrevivência, de expressar sua(s) cultura(s), de dividir as mesmas lutas por disputas destes territórios, garantindo os direitos por legitimidade, de serem olhados de cima para baixo como seres inferiores.

À vista disso, o respaldo jurídico das Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo garante que, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes

a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (BRASIL, 2002).

Nesta circunstância, baseando-se na Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, “*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 indígena”*” (BRASIL, 2008), algumas inquietações surgiram: o que uma educação intercultural tem a ensinar para a educação do campo? A temática indígena trabalhada na escola do campo deve ser a mesma das escolas urbanas? Uma história e cultura indígena contada sob uma perspectiva *indianista*, *indigenista* ou *indígena*?

Deste modo, utilizar a literatura indígena como propósito para promover uma prática pedagógica intercultural coerente com a realidade campestre, traz para a Educação do Campo um currículo escolar que atenda as demandas, os interesses e as necessidades dos alunos camponeses e de seus povos tradicionais. Explorar os potenciais dos indivíduos da Educação do Campo, por meio de uma educação intercultural, é reconstruir suas identidades, através da linguagem, leitura e literatura.

Segundo Canclini (2007), os indígenas são, hoje, os povos mais preparados para o diálogo intercultural. Para ele, os povos ameríndios construíram um “patrimônio para a interculturalidade”. O autor ainda faz pensar que interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo.

E esse diálogo intercultural pode ser mediado por meio da literatura. Lajolo (1993) defende a importância da literatura no currículo escolar, de forma que indivíduo, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisam ler muitos. Thiél (2013) também ressalta a importância da literatura indígena na escola, pois este contato pode capacitar o sujeito leitor a ler outras modalidades discursivas.

Bakhtin (2014) reforça a ideia a partir de todo contexto literário, que se pode trabalhar na construção do conhecimento dos educandos de maneira prazerosa e gostosa de aprender, além de prepará-los para o ensino de boas maneiras, para o exercício da criticidade, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão. Para formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão, os ditos e não ditos e a profundidade das construções literárias. Em meio à sofisticada tecnologia atual, se procura outra linguagem que não seja puramente eletrônica. Busca-se uma linguagem que alimente, fortaleça as próprias imagens e que leve ao aprendizado.

Diante de tal fato, decorre a necessidade de um processo educativo contextualizado e vinculado às realidades do campo. Faz-se necessário ressaltar que o currículo necessita ser percebido como um território a ser contestado diariamente, pois é através dele que podemos pensar e legitimar o conhecimento que pretendemos, tendo como parâmetro a visão de mundo, de sociedade e de educação que acreditamos. E, neste aspecto, é preciso ponderar que, o principal componente curricular da escola é ela mesma: a experiência cultural de escola é pedagogicamente muito mais significativa do que a tematização da socialização ou apenas a tentativa de transformar determinadas relações sociais em conteúdo discursivo de sala de aula (CALDART, 2004).

Assim, neste artigo entendemos a Educação do Campo como um espaço plural, intercultural, decolonial e emancipatório. Assim, tentamos estreitar o vínculo entre os povos do campo e da floresta, utilizando a literatura infanto-juvenil do autor indígena Daniel Munduruku, oferecendo aos alunos do campo uma educação significativa, coerente com suas lutas, cultura e história.

Formação do sujeito leitor: uma imersão intercultural

A leitura contribui de forma significativa na formação do indivíduo. Tal processo permite despertar os sentimentos e emoções, inspirando o sujeito a mergulhar em um ambiente repleto de possibilidades, tantas quantas vezes forem necessárias. Assim, o leitor, assume ser conhecedor da sua aptidão em maior escala de pretensões, estabelecendo desta maneira, uma sólida relação de dados concisos, permitindo-se inferir, comparar, questionar, relatar e observar a essência do conteúdo.

Silochi (2014) argumenta que a leitura desempenha uma função vital no desenvolvimento do intelecto e da língua, além de oportunizar diferentes leituras de mundo. A leitura é um veículo de comunicação universal e de informações, podendo propiciar ao aluno o alcance da compreensão sociocultural da ciência na contemporaneidade e de informações científicas, tecnológicas e literárias. Posto isto, a leitura torna-se uma atividade da linguagem que oferece conhecimentos específicos e auxilia os alunos a interagirem com o mundo de forma compreensiva e crítica, conquistando meios para atuarem como cidadãos.

É precisamente nesta perspectiva que, a leitura tem a capacidade de estimular o raciocínio, a criticidade, a compreensão de mundo, aprimorando o vocabulário, a capacidade interpretativa, além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre vários assuntos. Ler desenvolve a criatividade, a imaginação, a comunicação, o senso crítico, e amplia a habilidade na escrita. Ao ler o indivíduo adquire maior repertório, ampliando e expandindo seus horizontes cognitivos. O leitor é, respectivamente, o centro, a medida de valor e a referência de uma nova hermenêutica. O leitor é a medida de todas as coisas.

No entanto, a formação do leitor envolve antes de tudo, dois processos: a **alfabetização** e o **letramento**. Para Soares (2003), alfabetização é compreendida como o processo de aquisição do código escrito, compreendendo nele as competências e as habilidades da leitura e da escrita, envolvendo um processo mecânico de aquisição da linguagem. O letramento trata-se do uso competente da leitura e da escrita, ou seja, dos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais. Outrossim, percebemos que a alfabetização e letramento são indissociáveis e interdependentes. A alfabetização deve acontecer no contexto do letramento, possibilitando o aprendizado das práticas sociais de leitura e escrita.

Ainda de acordo com Soares (2016), quando o foco do ensino é a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico (faceta linguística), são necessárias também situações-problemas que levem as crianças a construir hipóteses sobre a escrita²² (faceta interativa), e que se crie situações reais para se usar a escrita, como eventos sociais e culturais que a criança percorre (faceta sociocultural). Ou seja, é necessário trabalhar com as facetas concomitantemente.

Nesta perspectiva polifônica, dialógica e intertextual, a Literatura Infantil possibilita o desvendamento pela criança de suas emoções, de suas práticas cotidianas, de seu entorno, do seu convívio com o outro, em sua inserção no mundo e com o mundo (BRUNO ZUIN; ZUIN; MARIOTO, 2022). Portanto, a leitura é um instrumento indispensável no processo inclusão social em cada tempo histórico e, a escola, exerce um papel fundamental no desenvolvimento de suas habilidades teórico-práticas, no entanto sua prática sempre se pautou em concepções tradicionais da língua que priorizam a decodificação dos elementos linguísticos contidos no texto.

Geraldi (1984) reforça a ideia de que a linguagem, compreendida como lugar de interação humana e social, constitui a si mesma e ao sujeito nesse trabalho de leitura da literatura. Assim, a linguagem pode ser pensada não como um conjunto de códigos e normas irrevogáveis e “naturais”, mas como um trabalho (ação para transformar) social e sempre em curso.

2 Neste ensaio teórico, consideramos a escrita e leitura como dois recursos indissociáveis no processo de desenvolvimento humano, sob uma perspectiva da educação intercultural e construtivista.

Para Orlandi (1983), o sujeito leitor é quem, em sua preexistência, se torna produtor da interpretação do texto, ao mesmo tempo em que, coloca-se como contemporâneo a ele, produzindo leitura, especificamente de sentido, garantindo sua eficácia, organizando-se com seu conhecimento de um “eu aqui e agora”, relacionando-se com ele sem perder sua originalidade. A leitura em seu objeto, o texto, fonte de sapiência da realidade, além de conectar sala de aula e sociedade, é revelação ideológica retificando, o ambiente escolar, caminho condutor para inovação das linguagens.

Segundo aponta Mortatti (2018), leitura e literatura são fenômenos sociais relacionados às condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época. Leitura e literatura são, nesse sentido, formas de conhecimento, tornando-se necessário pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico.

Para Lajolo (1988), o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola. Assim, tudo depende da motivação, emoção e da percepção (que se aprendem) mais ou menos claras e conscientes do trabalho particular de, com e sobre a linguagem, da satisfação de novas necessidades de desenvolvimento.

Torna-se necessário, ainda, salientar que é através da leitura, e da possível formação de um leitor crítico, que os(as) professores da educação camponesa devem estar comprometidos(as) com ideais pedagógicos humanizadores e libertários, dispondo-se a ajudar os sujeitos do campo a fazer a leitura pedagógica de suas próprias ações, fazendo desse exercício de reflexão, uma atividade constante no ambiente educativo.

Educação do Campo: a interculturalidade em questão

O Artigo 1º, § 1º, inciso II, do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, considera as escolas do campo aquelas que têm sua sede em espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural e, mais amplamente, aquelas escolas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, atendem à população de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo (BRASIL, 2002).

Assim, a educação do campo é concebida como toda ação educativa que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa-os ao acolher para si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida. Mais do que um perímetro não-urbano, expressa um conjunto de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da humanidade. Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias, valores e culturas.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) enfatizam que o campo é um território povoado por uma diversidade cultural de grupos étnico-raciais com modos de vida peculiares, tais como: carvoeiros, assentados, produtores rurais, indígenas, quilombolas, entre outros. O campo, enquanto território supera a mera demarcação física de espaço geográfico, transbordando para um campo de possibilidades em torno da diversidade.

Fernandes e Molina (2004) afirmam que a Educação do Campo traz em suas particularidades, a identidade do campo, de sua gente e seu modo de vida. A organização do trabalho, em suas diversas atividades econômicas, e o espaço geográfico revelam a sua identidade territorial, a organização política e suas identidades culturais, bem como seus conflitos, trazidos nas lutas de resistência e de afirmação de diversidade.

Caldart (2012) expõe que, a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, assim, suas primeiras questões foram práticas, seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Partindo desta questão, a Educação do Campo, mesmo tendo bases teóricas que sustentam sua institucionalização, exige cada vez mais práticas pedagógicas que respondam às demandas dos sujeitos do campo, e que proponha o diálogo intercultural.

Contribuindo com essas discussões, Viero e Medeiros (2018) apontam que a identidade da Educação do Campo se constrói a partir da identidade e da diversidade cultural de seus sujeitos. Também diz respeito à sua realidade, aos seus saberes, à memória social, à vontade coletiva ligada à técnica (futuro), aos movimentos sociais e ao significado de suas lutas coletivas. Os sujeitos do campo têm direito a uma escola política (crítica e não neutra), com sua pedagogia construída pela ação da história, pela cultura, pelo lugar, pelos seus sujeitos.

Dito isso, a Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem, no cotidiano da escola, os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas, e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo.

Cabe ressaltar ainda que, (re)construir a identidade e a diversidade cultural dos sujeitos do campo é propor o diálogo com outros movimentos sociais. Assim, o diálogo sempre foi algo presente na Educação do Campo, seja o diálogo entre os movimentos sociais, o diálogo econômico ou o diálogo da sustentabilidade, dentre outros. Colaborar na formação do sujeito do campo é ser aberto a dialogar com a diferença, com a(s) diversidade(s). E dialogar com a história e cultura indígena brasileira também faz parte da proposta pedagógica da escola camponesa.

Caldart (2005) defende que o diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo. Assim, entendemos que é através da cultura que nos tornamos individuais e coletivos ao mesmo tempo, é ela que nos diferencia e nos aproxima de outros povos. A cultura deve estar nos processos educativos como também inserida como uma forma de linguagem dinâmica que se renova de acordo com o seu tempo histórico.

Para Melo (2011), a proposta de humanização consiste em um modelo de educação centrado na escolarização fundamental da diversidade, na produção cultural e a serviço do modo de vida social. Em síntese, uma redistribuição mais justa e igualitária de bens econômicos e a garantia dos direitos sociais concomitantes aos aspectos culturais. Arroyo, Caldart e Molina (2008) ressaltam que uma Escola do Campo não precisa ser essencialmente uma escola agrícola, mas, ser necessariamente uma escola vinculada à cultura que produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho com a terra.

Canclini (2004) reforça a necessidade de procurar uma interculturalidade que inclua a continuidade dos pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, ao lado do acervo transnacional, pois alega que conhecer significa se socializar na aprendizagem das diferenças e na possibilidade de levar à prática os direitos humanos interculturais. Aceder à diversidade implica a articulação da diferença com a conexão, abrangendo o conhecimento do outro, na aprendizagem de lidar com a sua diferença.

Por conseguinte, a escola do campo precisa ter a mesma valorização que as escolas urbanas. E essa descentralização deve ser vista como um processo de construção e emancipação dos sujeitos do campo, como um processo democrático, de promoção de uma sociedade mais justa. Assim, discutir a especificidade da literatura indígena infanto-juvenil, na escola camponesa, pode desenvolver uma reflexão sobre como o contato com esta literatura promove a formação de leitores competentes, multiculturais e multiletrados.

Nesse sentido, a escola do campo precisa também desenvolver no aluno esse repertório crítico e reflexivo, desconstruindo o estereótipo que o sujeito do campo é atrasado, rude, sem acesso à cultura e ao conhecimento de forma geral. A leitura de textos indígenas, no contexto da Educação do Campo, não deve ser apenas servir como pretexto para atingir uma finalidade pedagógica, no entanto, ela pode e deve servir como repertório para construir uma linguagem literária, com competências leitoras e multimodais.

Para Velloso (2021), discutir o ensino de literatura sob o viés decolonial, na Educação do Campo, significa oportunizar aos sujeitos camponeses a percepção da literatura como possibilidade de criação de uma visão alternativa do mundo, além de permitir aos sujeitos do campo o conhecimento sobre a arte literária e seus potenciais como elemento político e de participação social. Trata-se, ainda, da possibilidade de protagonismos dos povos camponeses, valorizando os saberes de suas comunidades e reconhecendo suas experiências cotidianas como temas para a produção literária.

Menezes Neto (2003) destaca que a Educação do Campo busca formar sujeitos capazes de compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades. E formar esse sujeito compreensivo, crítico e com um rica bagagem cultural se faz também através do repertório de leituras(s). No entanto, a formação desse leitor é um desafio na sociedade digital, no qual o nível de leitura é precário. Para a Educação do Campo o desafio ainda é maior, pois o acesso às bibliotecas escolares nas escolas do campo é sempre muito restrito ou nulo.

Literatura indígena: pressupostos para uma prática pedagógica camponesa

Um dia, eu estava contando histórias para um grupo de crianças pequenas. Narrava uma que havia escutado do meu avô. Era uma história comovente. No final, uma menina levantou o dedo e me perguntou: “Tio índio, onde posso encontrar essas histórias para eu ler?”. Fiquei sem jeito, pois não sabia o que responder. Mas isso foi como se um interruptor fosse ligado em minha cabeça: eu tinha de difundir aquelas histórias. Naquele dia, nasceu o escritor. Eu quis, a partir daquele acontecimento, aprender mais coisas sobre o meu povo e sobre os outros povos indígenas. (MUNDURUKU, 2021, p. 3)

Os povos indígenas, também chamados de povos originários, sendo os habitantes pioneiros do Brasil, são detentores de um vasto conhecimento, desenvolvido historicamente, com cunho antropológico, referente às mais diversas técnicas, como os saberes referentes às práticas medicinais, aos recursos naturais, aos rituais, aos usos, aos costumes, dentre outros. Povos, comunidades e nações indígenas serão aqueles que, tendo uma continuidade histórica com sociedades pré-invasão e pré-coloniais que se desenvolveram nos seus territórios, se consideram distintos de outros setores das sociedades agora prevaletentes nesses territórios ou em parte deles.

A relevância dos conhecimentos tradicionais destes povos está não apenas evidenciada para a manutenção das culturas e da diversidade social, mas, também, porque esses saberes não são agressivos ao meio ambiente, na medida em que, ao serem praticados, o são com respeito ao tempo natural de renovação dos recursos, ou seja, de modo sustentável. Assim, preservam a biodiversidade, conservando a potencialidade de receber e atender às futuras gerações.

A Lei Federal nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Após cinco anos de implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, foi dada a nova redação de alteração da mesma pela Lei Federal nº 11.645/2008, que expandiu para a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Para o autor indígena Kaká Werá Jekupé (1994), o reconhecimento da literatura indígena é uma afirmação cultural feita de dentro das aldeias e que sai ocupando espaços editoriais fora dela. Durante muito tempo a cultura indígena foi conhecida por meio da “voz” do outro, sejam de antropólogos ou cientistas sociais, sempre por meio do olhar estrangeiro, e que pela primeira vez, através do seu livro, o universo Guarani foi apresentado de perspectiva Guarani, em seu nome, por sua voz.

Nesta conjuntura, surgem os seguintes questionamentos: *levar para sala de aula uma literatura escrita por índio ou por não índio? A literatura escrita pelos próprios ameríndios, sob uma perspectiva da decolonialidade, teria espaço na Escola do Campo?* Por esta razão, Thiél (2013) diferencia os tipos de literatura com a temática *indianista*, *indigenista* e *indígena*, que tem o índio como elemento literário, porém com relevâncias diferentes:

O primeiro, *indianista*, refere-se mais especificamente à literatura do período romântico brasileiro, voltado para a construção de uma identidade nacional. As obras desta literatura, escritas por autores não índios, colocam o índio como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador. As obras *indigenistas* são produzidas também por não índios e tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas [...]. Já a produção *indígena* é realizada pelos próprios índios segundo as modalidades discursivas que lhes são peculiares. As obras indígenas, voltadas para o público infanto-juvenil e para o público maduro, apresentam uma interação de multimodalidades: a leitura da palavra impressa interage com a leitura das ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. Os grafismos indígenas constituem narrativas e devem ser valorizados por sua especificidade, podendo inclusive indicar a autoria do texto indígena, se coletiva/ancestral ou individual. (THIÉL, 2013, p. 88).

Para o escritor indígena Olívio Jekupé (2009), a literatura indígena são os textos escritos, ilustrados e idealizados pelos próprios indígenas, de dentro de suas vivências, sejam elas nos espaços rurais ou urbanos, e sejam individualmente ou de autoria coletiva, em sua maioria estimulados e iniciados como forma de registro das histórias orais dos avôs, avós, anciões e conhecedores da história local onde vivem os autores dessa literatura.

Para Daniel Munduruku, a imagem de “selvagem” e de incapaz atribuída aos grupos indígenas diz respeito justamente a uma construção etnocêntrica e unilateral da alteridade e tal mediação é balizada em uma visão de mundo que toma como unicamente válidos os seus próprios pressupostos, relegando aos indígenas uma imagem de um outro destituído de história, de escrita, estático em um passado em que foi adicionado mediante sua relação com o colonizador (MUNDURUKU, 2009, p. 20).

Thiél (2013) propõe refletir sobre os estereótipos que foram construídos pelo colonizador europeu ao longo dos séculos de dominação. Para a autora, as culturas indígenas foram vistas como ágrafas, por não se expressarem utilizando alfabeto reconhecido ou escrita valorizada pelo colonizador. De forma antagônica, Daniel Munduruku desconstrói tal estereótipo, criando um repertório literário, com um viés decolonizador, no qual o indígena é o autor de sua(s) próprias(s) narrativas(s).

Lima (2005) aponta sobre a reprodução das imagens estereotipadas sobre os indígenas, veiculadas pelo sistema escolar e pela mídia. O autor argumenta a respeito da vigência de um “arquivo

colonial”, isto é, um artefato cultural destinado a conservar, guardar, classificar, ordenar, preservar, retirando os povos indígenas do protagonismo da história para estruturar uma narrativa que atende muito mais a quem controla o arquivo e às classificações que o organizam. Portanto o que conhecemos sobre os índios ainda hoje tem a ver com a visão construída pelo colonizador europeu. Nos primeiros séculos do contato entre europeus e povos indígenas das Américas é que foram gestadas as representações que os situam entre “aliados” e “inimigos”.

As culturas indígenas latino-americanas contemporâneas mostram, de maneira geral em sua estrutura e seus traços, que não são senão resultado de um duro confronto histórico com as culturas européias. A reconstrução de suas identidades é inevitavelmente alusiva a esse confronto histórico que tem se mantido, com diversos rostos, até o presente. De acordo com Figueiredo (2010), “nasce, então, uma literatura nativa brasileira que se mantém na oralidade, voltada para desconstrução e a reconstrução de fatos histórico-literário e a construção do índio real.”

Assim, Thiél (2013) ainda acrescenta a seguinte reflexão:

A literatura de um povo é, na verdade, composta pela literatura de muitos povos. Quando falamos sobre o contato das crianças e jovens com a *literatura brasileira*, estamos falando de muitas literaturas, culturas e vozes, criadas não só em língua portuguesa, mas também em idiomas nativos, tais como os textos da literatura indígena. Esta literatura, por sua vez, também é composta por textualidades provenientes de muitas culturas e comunidades indígenas. Estes textos merecem ser apresentados ao público não índio e às crianças, como forma de conhecimento e inclusão do outro, como prática de multiletramento (letramento cultural, literário, informacional e crítico) e de leitura de multimodalidades textuais. (THIÉL, 2013, p 1176).

A educação ambiental também pode ser desenvolvida dentro da Educação do Campo, utilizando como artifícios a literatura infantil indígena. Ressalta-se a importância de mostrar ao aluno e a comunidade, a importância da preservação ambiental. Neste sentido, a escola camponesa rompe as barreiras físicas, integrando a comunidade ao seu papel social. Assim, o papel do docente é estimular a reflexão crítica no aluno camponês.

O indígena utiliza a escrita literária como um modo de representação. Identidades, utopia, cumplicidade, esperança, resistência, deslocamento, transculturação, mito, história, diáspora e outras palavras andantes configuram alguns termos (possíveis) para designar, a priori, a existência da Literatura Indígena contemporânea no Brasil (GRAÚNA, 2013, p. 19).

A cultura indígena se destaca pelo imbricamento dos elementos da natureza (mineral, vegetal e animal) com elementos da astrologia. Para a cultura indígena tudo se relaciona com Deus (criador), e, por essa razão, plantas e animais são parentes, diferindo do significado que nós conhecemos que é o parentesco consanguíneo ou por afinidade. É fundamental ao leitor compreender essa ligação entre a natureza e o homem indígena, toda a sua cultura e ensinamentos se baseiam nessa lei do parentesco entre os elementos da natureza.

Beckhausen (2009) expõe que, o direito à diversidade cultural é uma garantia concedida a determinados grupos culturalmente diferenciados de que suas tradições, crenças e costumes possam ser preservados e protegidos frente a movimentos de interculturalidade, ou seja, ninguém pode ser obrigado a abster-se de possuir suas próprias tradições, crenças e costumes, ou mesmo de ser obrigado a aderir às tradições, crenças e costumes de outros grupos. Esse direito deve ser assegurado a todos, de forma igualitária e sem ressalvas; para tanto, precisa haver a reconhecimento das diferenças entre os povos para poderem ser geradas condições de respeito mútuo, sem exigências de submissão ou de abdicação de certas práticas ou costumes.

Dessa maneira, a identidade cultural apresenta-se sob dois focos. O primeiro refere-se à cultura compartilhada em sociedade ou nação, aquela que reflete experiências históricas comuns consolidadas em códigos e referências. Esses códigos e referências dão sentido à pertinência a uma sociedade ou nação, representando o corpo estável da cultura. O segundo foco refere-se, complementarmente ao primeiro, à experiência individual que agrega valores e referências a uma cultura, tornando-se mecanismo de transformação, mudança e adaptação dessa mesma cultura.

Trazer este repertório literário para dentro da Escola do Campo faz com que o aluno se sinta representado, como também crie um espírito crítico de preservação e conservação acerca do ambiente em que vive. Arroyo (1999) enfatiza que os/as estudantes são submetidos/as a uma educação alheia às suas histórias de vida, à memória histórica do campo e às suas experiências sociais. Como consequência, muitos/as deles/as se desmotivam para a continuidade dos estudos, provocando a evasão escolar e a repetência.

Velloso (2021) ressalta ainda que a literatura corresponde a uma arte caracterizada por seu potencial político, que enseja e impulsiona o posicionamento dos sujeitos, a participação social e o ingresso na disputa por outras narrativas a respeito de seus modos culturais, coletividades e pertencimentos.

Saviani (2003) confirma que a educação “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, educar não é simplesmente transmitir, mas estimular em cada indivíduo, dentro de suas individualidades, toda a experiência humana, não no seu sentido idílico, mas no modo histórico. É esse artifício que permite provocar no indivíduo uma reflexão teórica sobre a relação sociedade-natureza, e produzir interferências significativas nas práticas sociais.

Dito isso, o currículo escolar da escola camponesa reverbera na formação e no desenvolvimento do aluno camponês, percebendo que a ideologia, cultura e poder nele configurado são determinantes no resultado educacional que se produzirá. Todavia, a escola camponesa continua ainda com um Projeto Político-Pedagógico e uma prática pedagógica voltada para uma realidade que não é sua. Um currículo escolar que, na maioria das vezes, se faz de modo alheio à realidade. Fernandes e Molina (2004) ainda reforçam que, camponeses, indígenas e quilombolas são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores dos direitos e das garantias legadas aos moradores de grandes centros urbanos.

Para Caldart (2004), a escola tem a premissa de fortalecer a autoestima dos seus educandos, além de todo um trabalho ligado à memória, à cultura, aos valores do grupo. Também é necessário repensar sobre a postura dos educadores, reavaliando o processo pedagógico. Ainda para a autora, a escola precisa trabalhar com a memória e resistência cultural de seus discentes, a partir da interação com outras culturas.

Fernandes e Molina (2005) afirmam que “o campo não é somente o território do negócio. É sobretudo o espaço da cultura, da produção para a vida.” Assim, dentro desse contexto de identidade e diversidade cultural, inserir práticas pedagógicas na Escola do Campo que sejam significativas para os sujeitos camponeses é um desafio para os(as) educadores(as). Utilizar a culturalidade indígena é estimular um sentimento coletivo de pertencimento, ao mesmo tempo em que reconstrói a imagem dos povos indígenas perante a sociedade atual.

Para Caldart (2004), pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações. E isto tem a ver especialmente com a educação de valores. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

Daniel Munduruku: o elo entre a tradição e a contemporaneidade

Não existe uma 'cara de índio', mas sim uma identidade que nos torna pertencentes a um povo.

(Márcia Wayna Kambeba)

Daniel Munduruku Monteiro Costa nasceu em 28 de fevereiro de 1964, no território indígena Munduruku, em Belém do Pará. O escritor indígena é autor de 52 livros voltados para o público infantil, juvenil e educadores. Graduiu-se em Filosofia pela Universidade Salesiana de Lorena em 1989. É doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Indígena. É pós-doutor em Linguística, com ênfase na Literatura Indígena, pela Universidade Federal de São Carlos. É Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2006. Em 2013 recebeu a mesma condecoração na Ordem Grã-Cruz. É Diretor-Presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais. Recebeu diversos prêmios literários no Brasil e no exterior. É membro da Academia de Letras de Lorena. Em 2018 foi condecorado pela Fundação Bunge na categoria Vida e Obra. Em 2021, foi indicado ao Prêmio Jabuti.

Ainda que até os nove anos não soubesse ler da maneira tradicional, o escritor indígena desde sempre esteve envolto na literatura, tanto pela presença da oralidade, ao ouvir narrativas compartilhadas pelos pais e avós, quanto pela leitura da natureza que empreendia. Munduruku (2021) desconstrói o imaginário que a média da população brasileira tem em relação à palavra "índio" e a sua carga simbólica. Segundo o indígena há dois conceitos no imaginário da sociedade brasileira intrínsecos a esta palavra: o olhar romântico, do "índio" que vive no meio do mato, e o aspecto ideológico que considera que "índios são preguiçosos e atrasam o progresso". Esse imaginário, fruto do pensamento ocidental e colonizador, criou um achatamento da riqueza cultural brasileira:

E por que eu não gostava de que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem e preguiçoso. E como já contei, eu era uma pessoa trabalhadora e ajudava meus pais e meus irmãos e isso era uma honra para mim. Mas uma honra que ninguém levava em consideração. Para meus colegas, só contava a minha aparência...e não o que eu era e fazia (MUNDURUKU, 2021).

Navarro (2014, p. 20), define Daniel Munduruku com alguns adjetivos, como: "índio-autor" e autor em "trânsito". Autor em trânsito, pois sua obra traz uma "experiência cultural híbrida, misturando ficção com os mitos indígenas, memórias e lendas, mesclando, assim, os gêneros discursivos, o que o torna sua produção literária híbrida, do ponto de vista textual."

Olivieri-Godet (2017) classifica ainda o perfil literário de Munduruku, "de literaturas das minorias, a exemplo da "literatura marginal", oriunda das periferias das megalópoles, da literatura dos afrodescendentes ou da literatura feminina." Assim, por meio deste hibridismo literário, Munduruku construiu uma carreira, publicando diferentes obras infanto-juvenis.

Graúna (2014) reforça esta ideia ao afirmar que a literatura indígena faz parte de um mundo que, infelizmente, muitos desconhecem. "Embora seja também espaço para denunciar a galopante violência contra os povos de diferentes etnias, a literatura indígena é de paz. Porque a palavra indígena sempre existiu, uma de suas especificidades tem tudo a ver com a resistência". Pensando na necessidade de um ensino significativo, adaptado, intercultural, e que dialoga com as questões sobre a natureza, territorialidade, cultura, movimentos sociais, sustentabilidade, temas estes que são

necessários na escola camponesa, a literatura indígena infanto-juvenil de Daniel Munduruku vem ao encontro desta proposta, no qual a Educação do Campo almeja.

Thiél (2013) também levanta a questão sobre a formação de repertório por parte de crianças e jovens e o desenvolvimento de suas competências leitoras, objetivos tão almejados pelos educadores, que podem ser promovidos pela leitura de *textos indígenas*, provocando curiosidade, sentido de descoberta, desfazendo pré-conceitos e que façam pensar.

De acordo com Schneider (2010), a educação intercultural requer mais do que somente aprender sobre os aspectos da nova cultura, ela busca incentivar o aprendiz a desenvolver sua perspectiva para entender a perspectiva do outro, além de estimulá-lo a reconhecer os preconceitos culturais existentes e veiculados pela mídia (textos, televisão, vídeo, internet etc.). Assim, a Escola do Campo pode apropriar-se deste ambiente, como um espaço aberto, receptivo e dinâmico.

Figura 1- Algumas das obras de Daniel Munduruku destinadas ao público infanto-juvenil.



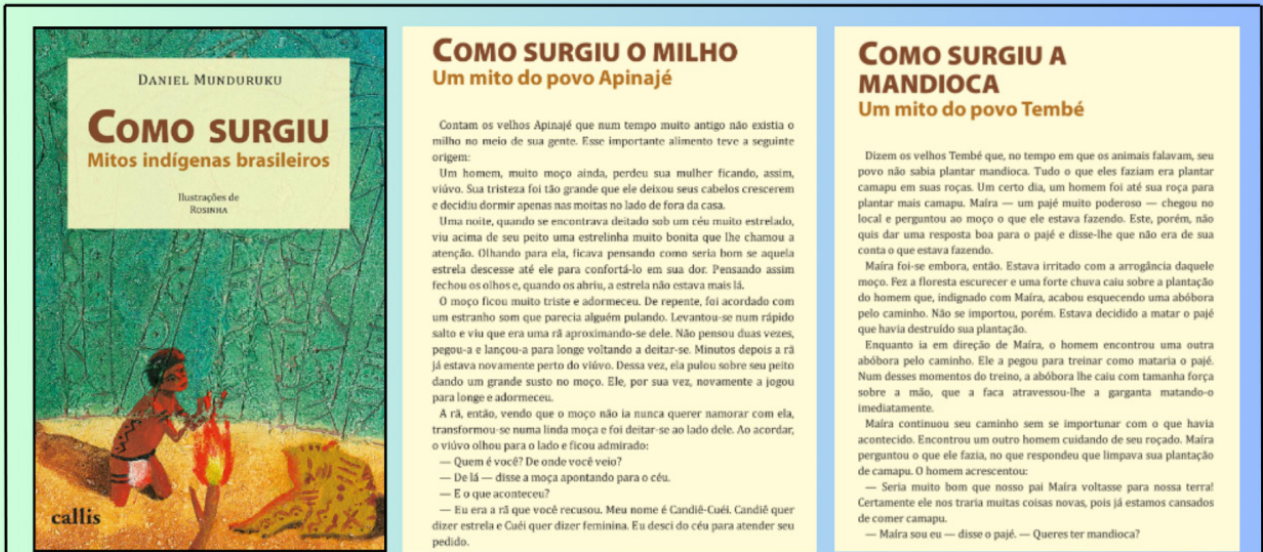
Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

É importante que o leitor de textos indígenas perceba que tais narrativas trazem as histórias ancestrais de etnias, versam sobre a arte de criar e narrar histórias e que são em suma, uma contribuição para a cultura literária brasileira. Portanto, é fundamental a formação de um leitor intercultural, podendo criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências. Dito isso, o escritor indígena Daniel Munduruku expõe:

Também já vi muitas crianças serem transformadas pela força da palavra escrita. É isso que me alimenta enquanto escritor. E que já me alimentava como professor. É isso que me humaniza cada vez mais. Faz com que eu renove minha profissão de fé no ser humano: é possível ser cada vez mais humano. A literatura é um bom instrumento para isso. E o professor-leitor – professora, tutor, pai ou mãe – é um bom canal para esse intento. É ele quem vai incutir o gosto pela leitura nas crianças. Não dá para ser de outro jeito. Educa-se pelo exemplo. Qualquer outro jeito de educar é imposição, é violência. Simples assim (MUNDURUKU, 2021).

O livro *Como Surgiu - Mitos indígenas brasileiros* (MUNDURUKU, 2011), traz várias histórias de povos indígenas contadas pelo autor, tornando-se um importante material pedagógico no qual o docente da educação do campo, pode utilizá-lo como prática de leitura, bem como, utilizá-lo para desenvolver a noção de território, explorar a cultura dos povos indígenas, a educação ambiental, educação em ciências, práticas sustentáveis no campo, entre outras práticas pedagógicas interculturais. O livro oferece narrativas cheias de fantasia, sabedoria e surpresas, junto com a sabedoria e a magia dessas histórias, vem o respeito à cultura indígena. O repertório literário e linguístico desta obra é ideal para trabalhar questões culturais também dos povos camponeses. Assim, o professor pode desenvolver um trabalho focado na tradição oral.

Figura 2-Trechos do livro *Como Surgiu: Mitos indígenas brasileiros*, Daniel Munduruku (2011).



COMO SURGIU O MILHO
Um mito do povo Apinajé

Contam os velhos Apinajé que num tempo muito antigo não existia o milho no meio de sua gente. Esse importante alimento teve a seguinte origem:

Um homem, muito moço ainda, perdeu sua mulher ficando, assim, viúvo. Sua tristeza foi tão grande que ele deixou seus cabelos crescerem e decidiu dormir apenas nas moitas no lado de fora da casa.

Uma noite, quando se encontrava deitado sob um céu muito estrelado, viu acima de seu peito uma estrelinha muito bonita que lhe chamou a atenção. Olhando para ela, ficava pensando como seria bom se aquela estrela descesse até ele para confortá-lo em sua dor. Pensando assim fechou os olhos e, quando os abriu, a estrela não estava mais lá.

O moço ficou muito triste e adormeceu. De repente, foi acordado com um estranho som que parecia alguém pulando. Levantou-se num rápido salto e viu que era uma rá aproximando-se dele. Não pensou duas vezes, pegou-a e lançou-a para longe voltando a deitar-se. Minutos depois a rá já estava novamente perto do viúvo. Dessa vez, ela pulou sobre seu peito dando um grande susto no moço. Ele, por sua vez, novamente a jogou para longe e adormeceu.

A rá, então, vendo que o moço não ia nunca querer namorar com ela, transformou-se numa linda moça e foi deitar-se ao lado dele. Ao acordar, o viúvo olhou para o lado e ficou admirado:

— Quem é você? De onde você veio?
— De lá — disse a moça apontando para o céu.
— E o que aconteceu?
— Eu era a rá que você recusou. Meu nome é Candié-Cuê. Candié quer dizer estrela e Cuê quer dizer feminina. Eu desci do céu para atender seu pedido.

COMO SURGIU A MANDIOCA
Um mito do povo Tembé

Dizem os velhos Tembé que, no tempo em que os animais falavam, seu povo não sabia plantar mandioca. Tudo o que eles faziam era plantar camapu em suas roças. Um certo dia, um homem foi até sua roça para plantar mais camapu. Maíra — um pajé muito poderoso — chegou no local e perguntou ao moço o que ele estava fazendo. Este, porém, não quis dar uma resposta boa para o pajé e disse-lhe que não era de sua conta o que estava fazendo.

Maíra foi-se embora, então. Estava irritado com a arrogância daquele moço. Fez a floresta escurecer e uma forte chuva caiu sobre a plantação do homem que, indignado com Maíra, acabou esquecendo uma abóbora pelo caminho. Não se importou, porém. Estava decidido a matar o pajé que havia destruído sua plantação.

Enquanto ia em direção de Maíra, o homem encontrou uma outra abóbora pelo caminho. Ele a pegou para treinar como mataria o pajé. Num desses momentos do treino, a abóbora lhe caiu com tamanha força sobre a mão, que a faca atravessou-lhe a garganta matando-o imediatamente.

Maíra continuou seu caminho sem se importar com o que havia acontecido. Encontrou um outro homem cuidando de seu roçado. Maíra perguntou o que ele fazia, no que respondeu que limpava sua plantação de camapu. O homem acrescentou:

— Seria muito bom que nosso pai Maíra voltasse para nossa terra! Certamente ele nos traria muitas coisas novas, pois já estamos cansados de comer camapu.
— Maíra sou eu — disse o pajé. — Queres ter mandioca?

Proposta didática: explorar a curiosidade sobre a biodiversidade nativa e exótica através da literatura indígena, auxiliar os professores na articulação e na mediação do ensino de ciências visando o alcance de uma educação comprometida com a realidade dos alunos do campo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

É no contato e nas diversas situações apoiadas pela relação entre as diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural. O entendimento de como os valores, as práticas e as crenças afetam o comportamento humano é fundamental para a concepção de programas eficazes que ajudem as pessoas e as nações a exercerem os direitos humanos. (SÃO BERNARDO, 2016).

Castro (2016) expõe que a referência primordial dos povos autóctones passa pela relação com o território que consiste numa relação orgânica, política, social, vital com a terra. Neste sentido, a narrativa de Munduruku contempla o cotidiano do aluno camponês, assim como a proximidade com o meio natural. Tais elementos não são desconhecidos pelo aluno camponês, pois ele já tem em sua trajetória o contato com a natureza, bem como as relações sociais entre os indivíduos do mesmo grupo.

Figura 3 - Trecho do livro *Karu Taru - o pequeno pajé*, Daniel Munduruku (2013).



Karu fechou os olhos e sentiu as palavras de seu pai. Não quis pensar em qualquer coisa que o distraísse. Sabia que aquele momento era único e que valia a pena vivê-lo com todo o seu sabor. Dentro de si, sentia ecoar as palavras de seu pai, que lhe conduziam ao coração da tradição. Karu sentia que era muito importante aproveitar a presença de seu pai, seu melhor amigo e conselheiro, naquele momento único e especial (MUNDURUKU, 2013, p. 20).

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Paulo Freire (1981), propõe ainda uma educação que ajude a construir relações mais humanas, através da ampliação da visão de mundo, o que só acontece quando essa relação é mediada pelo diálogo. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar. Para Freire, o diálogo é uma relação de comunicação e intercomunicação, que gera a crítica e a problematização, já que ambos os parceiros podem perguntar: “por quê?”. Quem dialoga, dialoga com alguém e sobre algo. O conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação. E já na busca desse conteúdo o diálogo deve estar presente.

Considerando a variedade das obras de Daniel Munduruku, bem como a riqueza de propostas pedagógicas e didáticas que podem ser elaboradas a partir de seu repertório literário, é necessário que a escolha dos conteúdos e a seleção de aprendizados a serem trabalhados seja através de um planejamento pedagógico, através de estratégias mais amplas de formação humana. Também é imprescindível que se busque coerência entre teoria e prática, entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola.

Considerações finais

Para finalizar esta reflexão, a ser compreendida como um ponto de partida para outras reflexões, consideramos o diálogo intercultural como um possível instrumento de mudança da práxis escolar, em uma essência democrática. Apesar da importância que os aspectos interculturais trazem em seu propósito, a escola camponesa ainda está imersa em uma passividade de uma educação monocultural, apelando para uma educação homogênea na qual as diferenças ficam obturadas já que introduzem irrupções ao *status quo*.

A cosmovisão ameríndia ainda é invisível pela sociedade nacional, através dos currículos escolares, mesmo tendo comemorado os 500 anos da “descoberta” do Brasil, no qual provocaram um vasto movimento de releitura e de reinterpretação da formação histórica da nação. Há uma necessidade em construir uma prática escolar que propõe uma dialogicidade entre os indivíduos, dinamizando as aulas, empoderando professores e alunos em uma construção que se faz em conjunto, problematizando os conhecimentos, trazendo novos à discussão e às experiências dos indivíduos, construindo criticamente identidades e valorizando as diferenças.

Salientamos neste trabalho a importância da cultura, sabedoria, luta e resistência dos grupos que ao longo da história do Brasil, foram discriminados e suas identidades inferiorizadas. Ainda são muito fortes e enraizados nos cotidianos sociais e da escola os aspectos monoculturais etnocêntricos que enxergam superficialmente as diferenças e as identidades que os indivíduos trazem consigo, uniformizando os seres e os saberes. Diante da diversidade de desafios na educação brasileira, não há um “roteiro” a ser religiosamente seguido, apenas um método, uma teoria, tão só uma prática pedagógica que tenha sucesso, seja na educação do campo, seja na educação urbana, tudo é experimental e dinâmico, pois são muitos confrontos dentro percurso pedagógico.

Em linhas finais, pela breve análise apresentada neste documento, a literatura indígena infanto-juvenil de Daniel Munduruku surge como uma proposta de iniciar a formação de um leitor crítico, através de uma educação significativa e democrática. Este diálogo, por meio de uma educação intercultural, estimula o aluno camponês a exercer plenamente sua cidadania, pois ele precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente. Assim, o contato com a literatura indígena pode capacitar este público a ler outras modalidades discursivas.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES; Bernardo Mançano (Org.). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. (Coleção Por uma Educação do Campo), V. 02. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999 p. 10 - 38.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BECKHAUSEN, Marcelo Veiga. Diversidade cultural e processo penal. *Revista do Ministério Público* (Rio Grande do Sul), v. 62, p. 145-170, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. M. Catani (Orgs.) *Escritos de educação*. (pp. 39-64). Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 1998.

BRASIL. Decreto n.º 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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 Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo*. Brasília: MEC, 2002.
- BRUNO ZUIN, Poliana; ZUIN, Luís Fernando Soares; MARIOTTO, Isadora Pascoalino. Literatura infantil como objeto mediador das práticas de letramento e do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 17, 5 jul. 2022.
- CALDART, Roseli Salete. *Dicionário de educação no campo*. Rio de Janeiro: Editora da Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo*. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. v. 5. (Coleção Por Uma Educação do Campo).
- CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.
- DÍAZ, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna (2004). O Campo da Educação do Campo. In JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.
- FIGUEIREDO, Eurídice. *Conceitos de Literatura e Cultura*. 2. ed. Niterói: EdUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1981.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Paraná: Assoeste, 1984.
- GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- GRAÚNA, Graça. Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas. *Revista Todas as Musas*, n. 02, p. 52-57, 2014.
- JEKUPÉ, Olívio. *Literatura escrita pelos povos indígenas*. São Paulo, SP: Scortecci, 2009.
- LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura de Mundo*. São Paulo: Editora Ática. 1993.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: LESSA, C. (Org.). *Enciclopédia da brasilidade: autoestima em verde amarelo*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 218-231. 2005.
- MEDEIROS, Emerson Augusto de. *Formação Interdisciplinar de Professores: estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido*. 2019. 662f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.
- MELO, José Carlos de. *Por entre as águas do sertão: currículo e educação ambiental das escolas rurais do Jalapão*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- MENEZES NETO, Antonio Julio de. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- MORTATTI, Maria do Rosário. *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor* [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018, 232p.
- MUNDURUKU, Daniel. *Karu Taru - o pequeno pajé*. Ilustrações: Marilda Castanha. 2 ed. São Paulo: Edelbra, 2013.
- MUNDURUKU, Daniel. *O Onça*. Ilustrações Inez de Fátima de Lima Martins. São Paulo: Editora Caramelo (Coleção Crônicas Indígenas). 2006
- MUNDURUKU, Daniel. A Literatura Indígena, segundo Daniel Munduruku (entrevista para o blog do Instituto Ecofuturo). Mundurukando: blog de Daniel Munduruku. 2013.
- MUNDURUKU, Daniel. *Banquete dos Deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2009.
- MUNDURUKU, Daniel. *Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/08 1. Moitará*. 1º Encontro Brasil Indígena: A temática indígena na escola. Edição Especial, v. 1, n. 1, Nov-Dez. 2014.
- MUNDURUKU, Daniel. *Um dia na aldeia*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. *Catálogo Daniel Munduruku-25 anos de literatura*. Disponível em:<<https://www.livrariamaraca.com.br/wpcontent/uploads/2022/08/Catalogo-em-baixa.pdf>> 2021. Acesso em:10/01/2024.
- NAVARRO, M. A. *Daniel Munduruku: o índio-autor na Aldeia Global*. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.
- OLIVIERI-GODET, Rita. *A alteridade ameríndia na ficção contemporânea das Américas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. 180p.
- OLIVIERI-GODET, Rita. Voz feminina ameríndia e escrita do espaço, Interfaces Brasil/Canadá, Vol 16, nº 3, dezembro 2016, "À procura de novos paradigmas: estudos indígenas no Canadá e nas Américas", (org.) Eloína Prati dos Santos, Rubelise da Cunha.
- OLIVIERI-GODET, Rita. Mobilités culture lles amérindiennes: paysages urbains et mémoire du territoire dans la poésie de Natasha Kanapé Fontaine et Graça Graúna ». Texto inédito da comunicação apresentada no Colóquio *Représentations* dès *dynamiques urbaines dans lalittérature et lecinémadu Québec et du Brésil*, no âmbito da 85ª ACFAS, maio 2017, Université McGill, Montréal, Canada.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*. ISSN 1980-7589/ vol. 5, nº1, maio 2010. 68-75.
- SILLOCHI, Josiane. *Aproximações entre literatura e ciência: um estudo sobre os motivos para utilizar textos literários no ensino de ciências*. 2014, 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.
- SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RaaB, n. 16, julho 2003, p.10-11.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- THIÉL, Janice Cristine. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

VELLOSO, **Sílvia Gomes de Santana**. Ensino de Literatura na Educação do Campo: *Revista Espaço Acadêmico*, v. 21, n. 231, p. 03-12, 2021.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. *Princípios e concepções da educação do campo* [recurso eletrônico]. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. *Psicol. educ.*, São Paulo, v. 29, p. 27-55, 2009.

Recebido em: 10/01/2024

Aceito em: 19/08/2024