



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO CAMPUS TRINDADE

UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LITERATURA INDÍGENA INFANTO-JUVENIL DE DANIEL MUNDURUKU

BRUNO HENRIQUE DE OLIVEIRA SILVA

Artigo Científico apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Trindade – Goiás, como requisito à obtenção do título de Especialista em Educação e Trabalho Docente.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Ruth Aparecida Viana da Silva

Trindade – GO
2022

BRUNO HENRIQUE DE OLIVEIRA SILVA

**UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LITERATURA
INDÍGENA INFANTO-JUVENIL DE DANIEL MUNDURUKU**

Artigo Científico apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Trindade – Goiás, como requisito à obtenção do título de Especialista em Educação e Trabalho Docente.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Ruth Aparecida Viana da Silva

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

S586d Silva, Bruno Henrique de Oliveira
Um diálogo entre a Educação do Campo e a
Literatura indígena infanto-juvenil de Daniel
Munduruku / Bruno Henrique de Oliveira Silva;
orientadora Ruth Aparecida Viana da Silva. --
Trindade, 2022.
22 p.

Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em em
Especialização em Educação e Trabalho Docente) --
Instituto Federal Goiano, Campus Trindade, 2022.

1. Educação do Campo. 2. Literatura Indígena. 3.
Interculturalidade. I. Silva, Ruth Aparecida Viana
da, orient. II. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input checked="" type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo: _____

Nome completo do autor: _____

Matrícula: _____

Bruno Henrique de Oliveira Silva

2021208301930080

Título do trabalho: _____

Um diálogo entre a educação do campo e a literatura indígena infanto-juvenil de Daniel Munduruku

RESTRICÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Local

/ /

Data

Bruno Henrique de Oliveira Silva

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Ruth Aparecida Santos de Oliveira

Assinatura do(a) orientador(a)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS TRINDADE
COORDENAÇÃO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO *SENSU*

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, **Bruno Henrique de Oliveira Silva**, CPF: **023.392.511-25**, devidamente matriculado (a) no curso de **Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Trabalho Docente** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) – Campus Trindade, declaro a quem possa interessar e para todos os fins de direito que:

1. Sou o legítimo autor do artigo cujo título é:

UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LITERATURA INDÍGENA INFANTO-JUVENIL DE DANIEL MUNDURUKU

2. Respeitei a legislação vigente de direitos autorais, em especial citando sempre as fontes que recorri para transcrever ou adaptar textos produzidos por terceiros.

Declaro-me ainda ciente que, se for apurada a falsidade das declarações acima, o artigo será considerado nulo e a homologação do diploma, porventura emitido, será cancelada, podendo a informação de cancelamento ser de conhecimento público.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Trindade, 21 de Novembro de 2022.

Bruno Henrique de Oliveira Silva

Assinatura do Aluno(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 71/2022 - CE-TRI/GE-TRI/CMPTRI/IFGOIANO

ATA DE BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dezesesseis dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 19h (dezenove horas), reuniram-se os componentes da banca examinadora em sessão pública realizada presencialmente e por videoconferência para participação do avaliador externo, via Google Meet, pelo *link*: meet.google.com/ino-zytm-wkz, para procederem à avaliação da defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, em nível de Especialização, intitulado "UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LITERATURA INDÍGENA INFANTO-JUVENIL DE DANIEL MUNDURUKU", de autoria de **Bruno Henrique de Oliveira Silva**, discente do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Trabalho Docente do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade. A sessão foi aberta pela Orientadora e presidente da Banca Examinadora, Prof. Dra. Ruth Aparecida Viana da Silva, que fez a apresentação formal dos membros da Banca: Dr. José Geraldo da Silva - Titular (IF Goiano-Trindade - interno), Dra. Isabela Camini (Setor de Educação do MST/RS - externo); como suplente, Profª. Ma. Priscila Rodrigues do Nascimento (IF Goiano). A palavra, a seguir, foi concedida ao autor para, em 30 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu oralmente o autor. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo em vista as normas que regulamentam o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Trabalho Docente, e indicadas as correções pertinentes sugeridas, o Trabalho de Conclusão de Curso foi **APROVADO**. A conclusão do curso, como requisito para fins de obtenção do título de Especialista em Educação e Trabalho Docente, dar-se-á quando da entrega à professora orientadora da versão definitiva do Trabalho, com as devidas correções. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até 30 (trinta) dias da sua ocorrência. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou a sessão de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso às 20h05 (vinte horas e cinco minutos), e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelo autor e pelos membros da Banca Examinadora.

Membros da Banca Examinadora

Nome	Instituição	Condição
Profª. Dra. Ruth Aparecida Viana da Silva	IF Goiano – Campus Trindade	Presidente
Prof. Dr. José Geraldo da Silva	IF Goiano – Campus Trindade	Avaliador interno
Profª. Dra. Isabela Camini <i>Isabela Camini</i>	Setor de Educação do MST/RS	Avaliador externo

Documento assinado eletronicamente por:

- Bruno Henrique de Oliveira Silva, 2021208301930080 - Discente, em 20/11/2022 02:21:58.
- Jose Geraldo da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/11/2022 17:43:53.
- Ruth Aparecida Viana da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/11/2022 17:37:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/11/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 444258
Código de Autenticação: efab776025



UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LITERATURA INDÍGENA INFANTO-JUVENIL DE DANIEL MUNDURUKU¹

*A dialogue between rural education and indigenous literature for children and youth by
Daniel Munduruku*

Bruno Henrique de Oliveira Silva²

Resumo

A Educação do Campo é construída a partir da identidade e da diversidade cultural de seus sujeitos. A diversidade cultural brasileira pode ser representada através da literatura ameríndia. Neste sentido, os indígenas são, hoje, os povos mais preparados para o diálogo intercultural. Assim, este estudo tem como objetivo utilizar o repertório literário do autor indígena Daniel Munduruku, como pressuposto para promoção de uma prática pedagógica coerente com a realidade campesina, trazendo para a Educação do Campo, um currículo escolar que atenda as demandas, os interesses e as necessidades do campo e de seus povos. Em termos metodológicos, ancora-se na abordagem qualitativa, tratando-se de uma pesquisa de caráter documental-bibliográfica, no intuito de construir referenciais que auxiliem na análise da atual situação da Escola do Campo, bem como seus desafios e possibilidades em promover uma educação significativa aos sujeitos do campo. Como conclusão, pensamos que a narrativa de Daniel Munduruku contempla o cotidiano do aluno campesino. Trazer este repertório literário para dentro da escola camponesa faz com que o aluno se sinta representado, como também crie um espírito crítico de preservação e conservação acerca do ambiente em que vive. E este diálogo intercultural, 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 formação de docentes que atuam na Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Literatura Indígena; Interculturalidade.

Abstract

The Rural Education is built from the identity and cultural diversity of its subjects. Brazilian cultural diversity can be represented through Amerindian literature. In this sense, indigenous people are, today, the people most prepared for intercultural dialogue. Thus, this study aims to use the literary repertoire of the indigenous author Daniel Munduruku, as an assumption for the promotion of a pedagogical practice consistent with the peasant reality, bringing to the field education, a school curriculum that meets the demands, interests, and needs of the field and its people. In methodological terms, it is anchored in the qualitative approach, being documental-bibliographical research, aiming to build references that help in the analysis of the current situation of the Rural School, as well as its challenges and possibilities to promote a meaningful education to rural people. As a conclusion, we think that Daniel Munduruku's narrative contemplates the daily life of the rural student. Bringing this literary repertoire into the peasant school makes the student feel represented, and also creates a critical spirit of preservation and conservation about the environment in which he lives. And this intercultural dialogue, through indigenous literature, stimulates peasant students to fully exercise their citizenship, since they need to take possession of literary language, become literate in it, and become competent users. Thus, contact with indigenous literature can enable this public to read other discursive modalities, including contributing to the training of teachers who work in Rural Education.

Keywords: Rural Education; Indigenous Literature; Interculturality.

¹Artigo final apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano como requisito parcial para adquirir o título de Especialista no curso de Pós-Graduação em Educação e Trabalho Docente, sob a orientação da professora Dra. Ruth Aparecida Viana da Silva.

²Mestrando em Agronomia pela Universidade de Brasília (UnB). Bacharel em Engenharia Agrônoma. Professor da Educação do Campo. Especialista em Alfabetização e Letramento. Especializando em Educação e Trabalho Docente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). bruno.nutri.bem@gmail.com.

Introdução

As concepções sobre o homem e o seu processo de aprendizagem/desenvolvimento 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. Fato que imprime um teor polêmico para a questão, pois o indivíduo é reconhecido ora como um ser natural ora como um ser social e histórico (VIOTTO FILHO *et al.*, 2009). Partindo desta premissa, o aluno da Educação do Campo também é formado sob várias perspectivas, pois é oriundo de uma complexa 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 a sua identidade. Ela continua com um Projeto Político-Pedagógico e uma prática pedagógica voltada para uma realidade que não é a sua. O currículo escolar camponês, nas dimensões oficial e prática, na maioria das vezes, se fez de modo alheio à realidade. A falta de contextualização curricular desmotiva os alunos, provocando evasão escolar e repetência.

Através da regulamentação da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, a história e cultura indígena foram estimuladas a figurar nas escolas de ensino fundamental e médio do país. Diante dessa importância do tema, inquietações se inserem inicialmente nas seguintes questões: O que tem de proximidade entre a história e cultura indígena e a história dos movimentos sociais do campo? Qual tipo de conteúdo com a temática indígena deverá ser trabalhado com os alunos da Escola do Campo? Uma história e cultura indígena contada por quem?

Fernandes e Molina (2005) afirmam que “o território é um trunfo dos povos do campo e da floresta”. Quando se fala em povos da floresta, os autores se referem à diversidade dos povos indígenas, e em povos do campo; os próprios sujeitos que pertencem ao campo. O território em si é o que une tais povos, assim como as lutas por disputas de territórios, os direitos por legitimidade, as lutas por sobrevivências, entre outras pautas. A história e cultura indígena precisam ser contadas por quem é de fato pertencente a esses povos, como forma de desconstruir mitos e estereótipos, assim como a Escola do Campo, de acordo com Caldart (2009), precisa ser pensada para e por sujeitos do campo.

Fernandes e Molina (2005) ressaltam 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. Thiél (2013) ainda demonstra a problemática sobre o processo de aculturação e invisibilidade da cultura indígena.

Diante desta problemática, utilizar a literatura indígena como pressuposto para promoção de uma prática pedagógica coerente com a realidade campesina traz para a Educação do Campo um currículo escolar que atenda as demandas, os interesses e as necessidades do campo e de seus povos. Explorar os potenciais dos indivíduos da Educação do Campo, por meio de uma aprendizagem significativa, é um desafio constante para o profissional da educação que atua neste processo pedagógico. Assim, evidencia-se a necessidade de uma educação democrática, significativa e intercultural que contemple o currículo da escola camponesa.

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”, do qual resulta, por exemplo, conhecer ao menos uma língua nacional para estabelecer o diálogo com outras sociedades e, assim, transitar entre saberes tradicionais e modernos, lidar com economias de mercado e manter valores próprios da economia da reciprocidade. Assim, torna-se um desafio apreender os modos de vida de outros povos. 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 dado por meio da literatura. Lajolo (1993) defende a importância da literatura no currículo escolar, de forma que “o cidadão, 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 precisa ler muitos” (LAJOLO, 1993, p. 106). Thiél (2013) também defende a importância da literatura na escola, em especial a literatura indígena, pois o contato com a literatura indígena pode capacitar este público a ler outras modalidades discursivas (THIÉL, 2013, p.1182).

Neste artigo, entendemos a Educação do Campo como um espaço plural, intercultural, decolonial e emancipatório. Assim, tentamos promover uma legitimação dos povos do campo e da floresta, sob uma perspectiva da cultura indígena, utilizando a produção literária do autor indígena Daniel Munduruku, oferecendo aos alunos do campo uma educação ativa, coerente com suas lutas, cultura e história.

Metodologia

Em termos metodológicos, este estudo ancora-se na abordagem qualitativa, tratando-se de uma pesquisa de caráter documental-bibliográfica, no intuito de construir referenciais que

auxiliem na análise da atual situação da Escola do Campo, bem como seus desafios e possibilidades em promover uma educação significativa aos sujeitos do campo.

Para Flick (2009), a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. Este tipo de pesquisa é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Assim, ela é caracterizada como documental quando a abordagem qualitativa está sendo usada como método autônomo.

Educação do Campo: um espaço para a interculturalidade

De acordo com o Artigo 1º, § 1º, inciso II, do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010,

São consideradas 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).

Considerando o trecho acima, Viero e Medeiros (2018) reforçam 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.

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 intercultural, 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. É o diálogo com a teoria pedagógica. 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.

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.

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. Dessa forma, a Educação do Campo se configura como política específica. Assim, a Educação do Campo volta-se para uma educação de um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados, vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Caldart (2012, p. 262) ainda afirma que “A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica”. Partindo dessa 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.

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 do Campo, 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.

Thiél (2013) 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.

O ensino de literatura na perspectiva humanista, para Lajolo (1988, p.136), “implicava uma visão de literatura como posse de um conhecimento erudito e de um patrimônio a ser transmitido de geração para geração, patrimônio criado e consumido dentro dos setores sociais elevados”, circunscrevendo, assim, “sua abrangência e alcance a este mesmo círculo, cujos valores a leitura reproduzia e acabava por legitimar”.

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.

Para Caldart (2009), 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. 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.

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 multicultural 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. Assim, faz-se necessário aos professores do campo, levarem para dentro da sala de aula obras de autores indígenas, como de Daniel Munduruku, estimulando a formação inicial desse leitor.

Ao atender novos grupos sociais, a escola presenciou o rompimento entre o patrimônio literário e os alunos optaram por outros meios de expressão, deixando de lado a leitura

tradicional. Esse rompimento deu abertura a outros repertórios literários, como a literatura indígena. 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.”

A Escola do Campo também precisa de adaptação, inserir uma obra literária da escola urbana pode não o mesmo sentido para a escola camponesa e vice-versa. Manfio e Pacheco (2006) levantam a seguinte questão,

A educação rural, na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos. Isso acontece pela falta de preparo e formação dos professores que trabalham nas escolas do meio rural. Eles têm conhecimentos voltados aos conteúdos que são contemplados no currículo urbano, ou no livro didático, no entanto da vida prática, do cotidiano dos alunos, pouco sabem. (MANFIO; PACHECO, 2006, p. 273).

Alongando ainda mais a discussão sobre a interculturalidade na escola camponesa, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de caráter normativo, responsável pela definição das aprendizagens essenciais no decorrer das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, apresenta, em sua composição, uma ideia superficial e pouco abrangente de que a Educação do Campo, como direito, precisa ser garantida a todos os sujeitos camponeses, na relação com suas identidades e territorialidades.

Destaca-se, entre essas ideias:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p.38).

O tema sobre curricularização e práticas pedagógicas para a Educação do Campo, é unânime entre os profissionais da educação que atuam neste "território", no qual a BNCC não contribui, no âmbito da escola camponesa, em atender os interesses e necessidades dos povos do campo, dentro dos currículos escolares. A própria Educação do Campo não é pautada no texto normativo, sendo apenas uma vez e de uma forma que não contemple as complexidades do processo de ensino-aprendizagem nestes espaços. Assim, não são considerados, dentro dos processos educativos, os saberes produzidos no cotidiano dos/das estudantes do campo, bem como o diálogo intercultural com a cultura indígena, de forma específica.

Arroyo (1999) e Caldart (2012) reforçam esta problemática, na qual, na maioria das vezes, o currículo escolar não esteve/está relacionado com a realidade dos estudantes. Deste modo, cabe ao docente da escola camponesa tornar-se um mediador, de forma que possa

promover uma aprendizagem significativa aos alunos camponeses, adequando as experiências destes sujeitos ao currículo escolar.

Assim, a construção de uma educação mais plural é minimizada, porque se determina, a nível nacional, o que se deve desenvolver em cada sujeito, sendo o Brasil um país heterogêneo e a sua formação social também. A BNCC volta a pensar no espaço escolar somente como escolarização, com enfoque para a educação urbana e não crítica, retirando-a de sua função social, e desse modo segregando e excluindo.

A literatura indígena no currículo escolar: teoria e prática

Em virtude da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que determina a obrigatoriedade da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena seja inserida nos currículos das escolas brasileiras, a lacuna do desconhecimento da literatura indígena precisa ser preenchida. Todos têm o direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visão de mundo reconhecidas.

Partindo desta obrigatoriedade, 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?* Neste sentido, 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).

Thiél (2013) ainda expõe a seguinte reflexão acerca da importância da literatura indígena nas escolas,

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).

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.

A educação ambiental também pode ser desenvolvida dentro da Educação do Campo, utilizando como artifícios a literatura ameríndia infanto-juvenil. 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.

Saviani (2003, p. 13) 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.

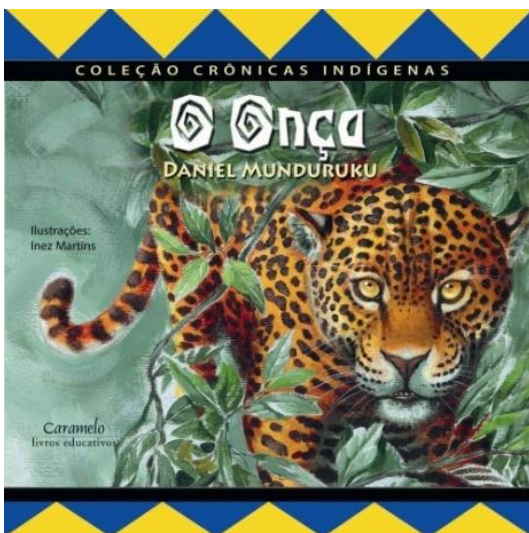
Para Caldart (2004), a escola tem a premissa de fortalecer a autoestima dos seus educandos, além de todo um trabalho ligado à memória, à cultura, aos valores do grupo. Também é necessário repensar sobre a postura dos educadores, reavaliando o processo pedagógico. Ainda para a autora, a escola precisa 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 multiculturalidade 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: um autor indígena ou um indígena autor?



Analisemos o seguinte trecho: “[...]Então eles procuravam viver com aquilo que estava perto deles: frutas, raízes, peixes, castanhas e alguns tipos de planta. Em uma comunidade havia dois irmãos muito diferentes um do outro. Um muito trabalhador, que adorava mel, e por isso fazia longas caminhadas pela mata atrás de uma colméia[...].”

Analisando o fragmento retirado do livro “O Onça” de Daniel Munduruku (2006), o autor utiliza elementos da floresta para construir sua narrativa acerca do conflito entre dois irmãos, com personalidades diferentes. Para Olivieri-Godet (2017), “a questão da territorialidade ameríndia é o eixo que orienta a reflexão sobre as visões autóctone e ocidental do mundo, nos textos literários de autores indígenas.”

Castro (2016) também confirma 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 a terra. 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.

Navarro (2014, p. 20), apresentava 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 Daniel 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 (Quadro 1).

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).

É importante que o leitor dos textos indígenas perceba que essas 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 que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências (THIÉL, 2012, p.12)”.

Quadro 1 - Obras publicadas de Daniel Muduruku

Obra	Editora	Ano
<i>Vozes Ancestrais</i>	FTD	2016
<i>Memórias de Índio</i>	EDELBRA	2016
<i>Whatirã - a lagoa dos mortos</i>	Autêntica	2016
<i>Foi vovó que disse</i>	EDELBRA	2015
<i>Vó Coruja</i>	Companhia das Letrinhas	2014
<i>O segredo da estrela vésper</i>	Leya	2014
<i>O Olho da Águia</i>	Leya	2013
<i>O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)</i>	Paulinas	2012
<i>Um dia na aldeia</i>	Melhoramentos	2012
<i>Como Surgiu</i>	Callis Editora	2011
<i>Histórias que eu li e gosto de contar</i>	Callis Editora	2011
<i>A Caveira-rolante, a Mulher-Lesma e outras histórias indígenas de assustar</i>	Global Editora	2010
<i>Mundurukando (1ª ed.)</i>	Uka Editorial	2010
<i>O Karaíba</i>	Editora Amarilys	2009
<i>KaruTaru – o pequeno pajé</i>	Edelbra	2009
<i>O Banquete dos Deuses</i>	Editora Global	2009
<i>Outras tantas histórias de origem das coisas e do universo</i>	Editora Global	2008

<i>Todas as coisas são pequenas</i>	ARX	2008
<i>Nos caminhos da literatura</i>	Peirópolis	2008
<i>A Palavra do Grande Chefe</i>	Global Editora	2008
<i>A primeira estrela que vejo é a estrela de meu desejo</i>	Global	2007
<i>O Homem que roubava horas</i>	Editora Brinque Book	2007
<i>As peripécias do Jabuti</i>	Mercuryo Jovem	2007
<i>Um sonho que não parecia sonho</i>	Caramelo	2007
<i>O Olho bom do menino</i>	Brinque Book	2007
<i>O menino e o pardal</i>	Callis Editora	2007
<i>El niño y el gorrión</i>	Callis Editora	2007
<i>Histórias que vivi e gosto de contar</i>	Callis Editora	2006
<i>Caçadores de Aventuras</i>	Caramelo	2006
<i>O Onça</i>	Caramelo	2006
<i>O Sumiço da Noite</i>	Caramelo	2006
<i>Parece que foi ontem</i>	Global Editora	2006
<i>Crônicas de São Paulo – Um olhar indígena</i>	Callis Editora	2005
<i>Histórias que ouvi e gosto de contar</i>	Callis Editora	2005
<i>Antologia de contos indígenas de ensinamento</i>	Editora Moderna	2005
<i>Catando Piolhos, Contando Histórias</i>	Brinque Book	2005
<i>Sobre piolhos e outros afagos</i>	Callis Editora	2005
<i>Cosas de Índio – pueblos brasileiros</i>	JacarandaEdiciones	2005
<i>Os filhos do sangue do céu e outros mitos de origem</i>	Landy	2005
<i>Contos Indígenas Brasileiros</i>	Global Editora	2005
<i>O Sinal do Pajé</i>	Peirópolis	2004
<i>Coisas de Índio – Versão Infantil</i>	Callis Editora	2004
<i>Você lembra, pai?</i>	Global Editora	2004
<i>Um estranho sonho de futuro</i>	FTD	2004
<i>O segredo da Chuva</i>	Ática	2004
<i>Sabedoria das águas</i>	Global Editora	2004
<i>Metade cara, metade máscara</i>	Global Editora	2004
<i>Verá – O Contador de Histórias</i>	Peirópolis	2004
<i>Cadernos do Inbrapi</i>	Global Editora	2004
<i>A Velha Árvore</i>	Salesiana	2003
<i>Irakisu</i>	Peirópolis	2003
<i>O Diário de Kaxi – um curumim descobre o Brasil</i>	Salesiana	2002
<i>KabáDarebu</i>	Brinque Book	2002
<i>Puratig – O remo sagrado</i>	Peirópolis	2002
<i>Meu Vô Apolinário – Um mergulho no Rio da (minha) memória</i>	Studio Nobel	2001
<i>As Serpentes que roubaram as noites e outros mitos</i>	Peirópolis	2001
<i>Coisas de índio</i>	Callis Editora	2000
<i>Tales of the Amazon</i>	Groundwood Books	2000
<i>O Livro dos medos</i>	Companhia das Letrinhas	1998
<i>Histórias de Índio</i>	Companhia das Letrinhas	1996

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Considerando a variedade de obras de Daniel Munduruku, bem como a riqueza de propostas pedagógicas e didáticas que podem ser elaboradas a partir de suas obras, para Caldart (20012), é necessário que a escolha dos conteúdos e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla 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.

Assim, a literatura indígena infanto-juvenil de Daniel Munduruku, sendo o objeto de pesquisa a ser avaliado, sob uma perspectiva construtivista, tem a Escola do Campo como um espaço aberto, receptivo, dinâmico e multicultural. Em contrapartida, a literatura indígena brasileira, tanto infantil quanto adulta, ainda é uma incógnita para a maioria das pessoas, tendo sempre um paradigma academicista.

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” (GRAÚNA, 2014, p.55).

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.

Considerações finais

Mesmo com a regulamentação da Lei n.º11.645, de 2008, que institucionaliza a história e cultura indígena nas escolas de ensino fundamental e médio do país, ela ainda não é a pauta dentro dos currículos escolares, principalmente na Educação do Campo. A BNCC não dialoga com tal regulamentação de forma clara, como descreve as outras competências em seu ato normativo. 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.

A Educação do Campo segue sozinha, tentando superar seus desafios, porém com atos normativos específicos de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que definem um conjunto de parâmetros que devem ser ressaltados na oferta e no desenvolvimento da Educação do Campo, e o Decreto de Lei n. 7.352 de 04 de novembro de 2010, outro importante documento normativo da Educação do Campo no País.

Diante dos desafios na educação brasileira como um todo, não há uma “receita de bolo”, um método, uma teoria ou apenas um prática pedagógica que tenha sucesso, seja na

Educação do Campo, como também na educação urbana, tudo deve ser contextualizado, como também tudo é experimental e dinâmico, pois são muitos desafios encontrados no percurso.

Em linhas finais, pela breve análise apresentada neste documento, a Educação do Campo, Educação esta com as iniciais maiúsculas, com sentido de valorização ao movimento camponês que é sempre marginalizado e excluído, a literatura indígena infanto-juvenil de Daniel Munduruku é uma dessas várias tentativas de promover uma educação significativa e democrática, pois envolve além do trabalho docente, várias outros fatores que estão além da performance do(a) professor(a) e motivação do(a) aluno(a).

Parafraseando Morán (1998), finalizamos nosso estudo lembrando que,

Educar é estar mais atento às possibilidades do que aos limites. Estimular o desejo de aprender, de ampliar as formas de perceber, de sentir, de compreender, de comunicar-se. Apoiar o estado de prontidão dentro e fora da escola, em todos os espaços do nosso cotidiano, em todas as dimensões da vida. Estar atentos a tudo, relacionando tudo, integrando tudo. Conectar o ensino com a pessoa do aluno, com a vida do aluno, com a sua experiência. (MORÁN, 1998, p.88).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G. 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.

BRASIL. *Decreto Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 01 out.2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB, nº 1, de 03 de abril de 2002*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 01 out.2022.

CALDART, R. S. *Dicionário de educação no campo*. Rio de Janeiro: Editora da Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. 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, R. S. *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, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M.S.A. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FIGUEIREDO, E. *Conceitos de Literatura e Cultura*. 2. ed. Niterói: EdUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2010.

FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed.

GRAÚNA, G. Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas. *Revista Todas as Musas*, n. 02, 2014. p. 52-57.

LAJOLO, M. *Do Mundo da Leitura para a Leitura de Mundo*. São Paulo: Editora Ática. 1993.

MEDEIROS, E. A. *Formação Interdisciplinar de Professores: estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido*. 2019. 661f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza – CE, 2019.

MELO, J. C. *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, A. J. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MORÁN, J. M. *Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica*. São Paulo: Paulinas, 1998.

MUNDURUKU, Daniel. *O Onça*. Ilustrações Inez de Fátima de Lima Martins. São Paulo: Editora Caramelo, 2006. (Coleção Crônicas Indígenas).

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, R. *A alteridade ameríndia na ficção contemporânea das Américas*. Brasil, Argentina, Québec. Belo Horizonte: 2013.21

OLIVIERI-GODET, R. 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”, Eloína Prati dos Santos, Rubelise da Cunha (dir.) <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/9386>.

OLIVIERI-GODET, R. 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 85^aACFAS, maio 2017, Université MCGILL, Montréal, Canada.

THIÉL, J. C. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

VELLOSO, S. G. S. (2021). Ensino de Literatura na Educação do Campo. *Revista Espaço Acadêmico*, 21(231), 03-12. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60133>. Acesso em: 29 set.2022.

VIOTTO FILHO, I. A. T; PONCE, R. F.; ALMEIDA, S. H. V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. *Psicol. educ.*, São Paulo , n. 29, p. 27-55, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 set.2022.