A AUSÊNCIA DA LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA AMAPAENSE: REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS DE PRÁTICAS PARA O ENSINO MÉDIO

Tálita Samara de Lima Souza¹

RESUMO

O objetivo do artigo é avaliar fatores e elementos que permitam compreender a ausência de estudos em literatura indígena na Educação Básica brasileira. A metodologia utilizada baseou-se na seleção de referências que tratassem das literaturas indígenas brasileiras e propostas de práticas de ensino voltadas para o Ensino Médio. A conclusão a que se chegou demonstrou a necessidade de fortalecer o debate a respeito do tema estudado e de se desenvolver estratégias e práticas orientadas para o trabalho com literaturas indígenas em ambientes formais de ensino nos contextos brasileiro e mais ainda regional. Os resultados consideram a série de desafios incluídos na proposta enquanto problematizam o não lugar ocupado por literaturas que não se encontram formalizadas, isto é, devidamente reconhecidas pela crítica especializada e celebradas no denominado cânone literário.

Palavras-chave: literatura indígena; ensino médio; educação amapaense.

INTRODUÇÃO

O artigo propõe como tema de estudo “a literatura indígena no Brasil”. Em sua delimitação, o tema pretende tratar da “presença da literatura indígena na Educação Básica amapaense, com foco ou ênfase no Ensino Médio”, considerando-se a atuação de professores com formação em Letras, as possíveis contribuições para a formação dos alunos do nível de ensino informado e o disposto no artigo 26-A² da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996, tratando da oferta obrigatória de estudos tanto dos aspectos históricos quanto culturais e, conseqüentemente, literários dos grupos afro-brasileiro e indígena no currículo escolar (Brasil, 2025).

Na categoria de problema, a pergunta elaborada para subsidiar a discussão apresenta-se nos seguintes termos: que fatores e elementos podem ser reunidos para auxiliar na compreensão da ausência de estudos e conhecimentos em história, cultura e, principalmente, literatura indígena na Educação Básica amapaense, com ênfase no Ensino Médio?

Para orientar o que se pretende alcançar com o estudo, os objetivos estão organizados em duas categorias: geral e específicos. O primeiro indica como ação avaliar fatores e elementos

¹ Graduanda em Letras-Português, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/Campus Santana). E-mail: tsamaralima123@gmail.com.

² O artigo em questão foi alterado primeiro pela Lei n. 10.639/2003 e, em seguida, pela de n. 11.645/2008.

que permitam compreender a ausência de estudos em literatura indígena na Educação Básica brasileira.

Já os objetivos específicos declaram como ações: a) apresentar aspectos históricos e conceituais a respeito de uma literatura indígena no Brasil; b) identificar práticas de ensino voltadas para os estudos de literatura na Educação Básica; c) analisar práticas de ensino que viabilizem estudos em literatura indígena no Ensino Médio.

Considerando-se uma possível ausência de estudos na área de história, cultura e literatura, neste último caso, especificando o campo da literatura indígena, na Educação Básica, portanto, em descumprimento ao disposto no já citado artigo da LDB, nota-se a necessidade do desenvolvimento de estudos que possibilitem compreender as razões motivadoras do afirmado, por um lado, e de meios para o devido cumprimento do dispositivo legal, por outro, com a proposição de caminhos para que isto ocorra.

Esta ausência e os problemas a ela relacionados são reconhecidos e devidamente criticados por Thiel (2012), Rosa (2018), Souza (2018), Sampaio e Silva (2019), Nogueira (2021), Theisen, Tonin e Cassol (2022), Castro e Alves (2024), que notam um ainda persistente processo de invisibilidade daquela tradição cultural apesar da disposição e obrigação legais, bem como de aspectos histórico-culturais e político-sociais que demandam e se mostram favoráveis ao seu acolhimento também no ambiente da aprendizagem formal. Ambas as pontuações serão comentadas em seção específica.

Cabe esclarecer que a utilização do termo ausência em relação àquela literatura na sala de aula não indica a sua inexistência, mas invisibilização. Razão pela qual este estudo busca evidenciar saberes literários indígenas com o currículo escolar.

Aliado a isso, é importante buscar ao menos indicar os prejuízos que a referida ausência causou e segue causando para as relações étnico-raciais no contexto brasileiro ao produzirem desconhecimento da história e cultura indígenas; discursos de ódio em ambientes de ensino e redes sociais contra indígenas, comunidades indígenas, órgãos ou instituições públicas e privadas que trabalham a favor deste público e a persistência de uma visão idealizada ou folclórica dos povos indígenas responsável pela manutenção de estereótipos que colocam a população em questão em posição de inferioridade social e étnico-racial da mesma forma que buscam diminuir sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.³

Justifica-se, ainda, a opção pela orientação da discussão para o Ensino Médio com base

³ Questão amplamente debatida e reconhecida em obras hoje clássicas como *O povo brasileiro*, de Darcy Ribeiro, originalmente publicada em 1995.

na pontuação de Thiel⁴ (2012, p. 13) segundo a qual o repertório dos alunos desse nível “é mais adequado para problematizar e questionar conceitos e desenvolver atividades envolvendo multimodalidades de linguagem”, bem como há a preocupação com o atendimento do proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular Amapaense para o Ensino Médio (RCA) e na legislação educacional correlata.

Nesse sentido, o estudo que se apresenta tem a intenção de contribuir para o debate do tema enquanto propõe reflexão que se localiza no contexto de vivência e ensino amapaenses, adotando como procedimentos metodológicos levantamento de textos que tratam do tema selecionado para estudo. Após esta fase, foram realizadas leituras para delimitar aqueles utilizados como referencial teórico, o que caracteriza a pesquisa como exploratória com procedimento bibliográfico para a coleta de dados.

Quanto à estrutura adotada para a sua organização, seguindo o formato de artigo científico, nos termos da NBR 6022, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2018), o texto está dividido em seções que se concentraram progressivamente naqueles objetivos específicos partindo de aspectos conceituais até alcançar a discussão de práticas de ensino que poderiam ser aplicadas pelos professores com formação em Letras no Ensino Médio da educação amapaense.

Assim, a primeira seção se dedica à conceituação de literatura indígena, destacando a autoria indígena, conseqüentemente, explicando a diferença entre literatura indígena e literatura indigenista, destacando, ao fim, a literatura indígena amapaense com a citação de autores e obras.

A segunda seção trata de identificar o problema atravessado pelo componente curricular Literatura no Ensino Médio, com sua exclusão após 2017, no contexto da publicação da Lei n. 13.415, tecendo-se crítica ao modelo de ensino que em parte ainda se concentra na história das escolas literárias e características de estilo de época, refletindo, igualmente, sobre o que seriam práticas de ensino voltadas para essa área de formação.

A última seção cuidou da proposição de três práticas de ensino que poderiam ser utilizadas por professores de Literatura no Ensino Médio, tendo em vista o contexto amapaense de atuação docente, bem como elencando alguns desafios que podem ser enfrentados por professores e alunos na escola.

As três propostas foram selecionadas tendo em vista os traços em comum que possuem entre si e com outras que não serão mencionadas, mas tem como ponto central o trabalho com

⁴ O livro da autora é uma fonte importante para o trabalho com as literaturas indígenas no Ensino Médio, pois, além da discussão a seu respeito, inclui sugestões de leitura e atividades a serem realizadas com os alunos.

o texto literário, realizando quatro principais etapas (leitura, interpretação, crítica e produção textual) no que diz respeito ao ensino de Literatura na Educação Básica. Além disso, são propostas que se relacionam com os objetivos e habilidades declarados na BNCC para a área de linguagens e suas tecnologias, em geral, e de Língua Portuguesa, em particular, incluindo perspectivas para ações que envolvam diálogo, debate e tecnologias digitais.

1 CONCEITO E PERSPECTIVAS A RESPEITO DAS LITERATURAS INDÍGENAS BRASILEIRA E AMAPAENSE

Thiel (2012) e Dorrico *et al.* (2018) entendem que a expressão literatura indígena brasileira foi cunhada e tem sido utilizada para se referir ao conjunto de textos escritos elaborados, editados ou publicados por autores pertencentes a alguma comunidade indígena presente no país. Quer dizer, trata-se de um movimento de renovação e reconhecimento da literatura escrita por pessoas indígenas a partir de 1980, distinto da Literatura indigenista, que até então era o que prevalecia nos livros didáticos nas escolas.

Há na denominação a persistência do caráter escrito sobre outras formas de comunicação como a oralidade. Não que esta, para os autores citados, esteja completamente ausente daquela. A intenção por detrás é de evidenciar que os textos indígenas também constituem literatura e têm validade como qualquer outro que assim seja categorizado. Portanto, o que a ação contém é uma busca por reconhecimento e visibilidade. Além disso, a expressão pretende realizar um afastamento de outra bastante conhecida: literatura indianista ou indigenista.

Sobre essa questão, nota-se que a principal diferença entre as duas está na perspectiva adotada para a representação do sujeito nativo por um dado autor, quer dizer, ao passo que a indígena “apresenta as tradições, as histórias e as visões de mundo a partir da perspectiva dos povos originários, a literatura indianista refere-se às obras que abordam os indígenas e a colonização, [...] a partir do olhar eurocêntrico” (Castro; Alves, 2024, p. 30).

Nesse sentido, a maneira de identificar essa literatura não é ponto de menor importância já que se relaciona diretamente com a compreensão que os autores a ela associados possuem de sua produção escrita, funcionando como marcador não apenas literário, mas social, cultural e político, avançando para um outro estágio que Munduruku (2011) caracteriza como de “releitura identitária”, o qual se afasta da mera representação.

Segundo observado por Bosi (2017), na pré-história das letras brasileiras (1500-1627⁵)

⁵ Essa delimitação leva em consideração os principais textos produzidos no período sendo o último ano citado pelo

lá estavam a terra (paisagem) e o homem (nativo e estrangeiro) como elementos através dos quais uma cultura iria se formar até adquirir o que o crítico literário denomina de “fenômeno da palavra-arte”, dando destaque a alguns textos entre os quais figura a *Carta* de Pero Vaz de Caminha.

Ao longo dos mais de cinco séculos que separam os dias atuais daquele momento inaugural, o índio, indígena, nativo, aborígine ou ameríndio foi representado, principalmente, a partir de um olhar que o posicionou como o outro, o estranho, o exótico que a todo o custo precisa(va) ser civilizado, portanto, instruído nos termos de um eu específico (antes apenas europeu, agora também norte-americano), de acordo com as regras de sua cultura e religião.

Em termos formais⁶ e se comparado com o que ocorreu em outros países do continente americano, os indícios de uma autoria própria e de textos publicados que possam ser atribuídos ao indígena brasileiro são tardios e somente possíveis de ser identificados a partir da segunda metade do século XX. Tal adiamento ou apagamento, se assim pode ser chamado, nada tem de acidental, mas une-se a um conjunto de estratégias políticas e culturais que buscaram privilegiar alguns grupos étnicos e classes sociais em detrimento de outros.

Para Thiel (2012), a última década do século XX representou o florescimento da literatura indígena brasileira. Anterior a isso, em 1980, ocorreu a publicação do livro, hoje considerado um marco, *Antes o mundo não existia: mitologia heroica dos índios Desâna*, assinado por Umúsin Panlõn Kumu e Tolamã Kenhíri, pertencentes à etnia constante no título.

A partir de então, outros autores indígenas não apenas tiveram suas obras literárias publicadas, mas convertidas em objeto de estudo, o que demonstra o interesse pelos textos daqueles cujas vozes durante muito tempo não foram ouvidas. Alguns dos que mais se notabilizaram nesse sentido são: Eliane Potiguara, Ailton Krenak⁷, Kaká Werá, Daniel Munduruku e Cristino Wapichana.

Questionado sobre sua visão da literatura indígena brasileira e sobre a necessidade ou não de assim denominá-la, Munduruku (2011) insiste na ideia da qualificação ao tecer o seguinte comentário:

Nossos escritos são literaturas, sim. E são indígenas, sim. Não há motivo para negar isso e menos ainda para partilhar com os escritores não-indígenas o merecimento que nosso esforço tem conseguido em tão pouco tempo. Dizer que o que escrevemos é “apenas” literatura brasileira, é dividir com todos

autor o da referência à *História do Brasil* de Frei Vicente de Salvador.

⁶ A expressão faz referência à dimensão da escrita.

⁷ Membro imortal da Academia Brasileira de Letras (ABL) desde 5 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ailton-krenak>. Acesso em: 15 mar. 2025.

aqueles que escreveram, escrevem e escreverão coisas medíocres a respeito de nossa gente, um *status* que não foi construído por eles. Nossa literatura é indígena para que não se venha repetir que “somos os índios que deram certo”.

A mensagem é explícita ao defender que o adjetivo indígena possui diversas funções, sendo uma delas fortalecer e querer dar visibilidade à produção literária de autores indígenas e resistir às tentativas de reduzi-la a uma porção inominada da literatura brasileira sob a alegação de que “tudo é literatura” e, por isso, não haveria a necessidade de qualquer particularização, que teria o efeito de causar segregação, enquanto outras denominações não encontram a mesma crítica a seu respeito.

A partir do exposto, considera-se que os mesmos indicativos e argumentos se aplicariam à literatura indígena amapaense, não uma mera parte de outra geral, mas a produção literária de autores indígenas localizados no contexto sociocultural e político-social do Estado do Amapá.

Para compreender a constituição deste campo, há de se ponderar o peso da oralidade na cultura indígena, com seu caráter dinâmico e simbólico para notar que, semelhante ao ocorrido no plano nacional, o contexto literário amapaense mediante a sua produção literária indígena, está se popularizando de forma crescente, condizendo com que afirma Marino (2022, p. 317) ao mencionar que

somente nesses últimos anos compareceram poetas e escritores indígenas amapaenses, sobretudo mulheres, que escrevem textos literários publicados especialmente nas redes sociais como Instagram, facebook entre outros. Uma delas é Luene Karipuna do povo Karipuna, líder indígena que luta para o direito de existir.

Por um lado, as redes sociais se mostraram um meio eficiente para compartilhamento e divulgação de conteúdo com alcance considerável e uma nova ferramenta para a produção de literatura, o que auxilia autores sem suporte editorial ou recursos para publicação a tornarem sua escrita ao menos pública. Contudo, não se pode deixar de lado o fato de que essas plataformas também contam com uma série de mecanismos de impulsionamento de conteúdo que tornam alguns mais visíveis do que outros, principalmente os que têm finalidade comercial, ficando a literatura, exceto a monetizada, em lugar de menor visibilidade.

Outra obra que está relacionada, indiretamente, à literatura indígena amapaense é o álbum biográfico *Guerreiras da ancestralidade*, publicado em formato digital no ano de 2022, vencedora do Prêmio Jabuti, em 2023, na categoria Fomento à Leitura.⁸ O livro reúne biografias

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/obra-literaria-guerreiras-da-ancestralidade-recebe-premio-jabuti-na-categoria-fomento-a-leitura>. Acesso em: 18 mar. 2025.

e textos de 75 mulheres indígenas de todas as regiões do Brasil.

Integram o volume uma escritora natural do Pará e três do Amapá, que são: Cláudia Flor D’Maria, professora do Instituto Federal do Amapá (IFAP), nascida no Estado vizinho; Bruna Karipuna (residente na Aldeia Manga), Joana Chagas (nascida na colônia militar de Clevelândia do Norte) e Lucia Tucuju (pertencente ao povo Galibi Marworno), cujas comunidades estão localizadas no município de Oiapoque, na fronteira Brasil-Guiana Francesa⁹ (Potiguara; Ratton, 2022).

Somadas a essas iniciativas, outras ações que têm contribuído para a produção, consolidação e divulgação da literatura de autoria indígena no Amapá são projetos interdisciplinares elaborados por professores indígenas com a finalidade de serem executados em ambientes formais de ensino, quer possuam ou não alunos indígenas (Almeida; Santos; Silva, 2024). O que se mostra uma iniciativa pedagógica importante para a conscientização do público estudantil para que se torne leitor também dessa literatura.

Como se observou, tanto no plano nacional quanto regional e local, há uma produção literária consistente¹⁰ com características específicas o suficiente para ser reunida sob uma identificação que não tem a intenção de se isolar porque é literatura e por esse motivo quer ser reconhecida como tal a fim de se evitar a persistência de um apagamento secular e de contribuir para a legitimação pública de uma cultura escrita que também faz parte da literatura brasileira.

Dessa forma, o que as literaturas indígenas (brasileira, amapaense e quantas mais se manifestem) pleiteiam não é a criação de espaços individualizados de produção e discussão, mas a sua efetiva integração ao contexto nacional, ao cânone, à crítica, às editoras que alcançam maiores públicos e possuem recursos para investimento em divulgação ampliada, inclusive em redes sociais. Esta é a demanda de uma literatura que, apesar dos frutos, ainda tem existido no subterrâneo da literatura brasileira.

2 LITERATURA E PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pelo menos desde 2017, a Literatura como disciplina específica no currículo do Ensino Médio foi diretamente atingida pela Lei n. 13.415, publicada em 16 de fevereiro daquele ano com o objetivo de propor reforma ao citado nível de ensino, segundo demonstra Zappone (2018).

⁹ Região ultramarina da França.

¹⁰ Diversas notícias, que podem ser acessadas na internet pela busca da expressão “literatura indígena amapaense”, dão conta de publicações e ações de autores indígenas no e do Amapá.

Ocorre que aquela foi parcialmente revogada pela Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024, cujo objetivo é de reestruturar o Ensino Médio para acolher as modificações propostas na BNCC, estabelecendo as quatro principais áreas do conhecimento a serem contempladas na formação escolar a partir desse momento, de acordo com o artigo 35-D da LDB, quais sejam:

- I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 2025).

A autonomia anterior que o componente curricular possuía, com professores dedicados à sua oferta, foi substituída pela sua integração na área maior das linguagens e suas tecnologias, pondo em prática o que Theisen, Tonin e Cassol (2022) denominaram de apagamento com a retirada de sua obrigatoriedade e possíveis impactos na formação de leitores.

Para se ter uma ideia, no Amapá, desde seu estabelecimento como Estado da federação, a partir da Constituição Federal de 1988, já foram realizados quatro concursos para professor portador de diploma em nível superior, segundo é possível visualizar no sítio da Secretaria de Estado da Administração (SEAD).¹¹

No primeiro certame, cujo edital foi publicado em 4 de janeiro de 1994, consta vaga para professor classe “C” de Língua Portuguesa/Literatura, sem maiores distinções ou esclarecimentos. No segundo, com edital publicado em 1 de junho de 2005, o Anexo I traz explícita vaga tanto para professor de Língua Portuguesa quanto de Literatura com o requisito de escolaridade para investidura no cargo. No terceiro, com edital publicado em 14 de março de 2012, o cargo disponibilizado foi para professor de Língua Portuguesa e Literatura. O último edital, publicado em 5 de agosto de 2022 e ainda vigente, determina como requisito o diploma em nível superior e, diferente do observado nos anteriores, somente faz referência no Anexo III ao professor de Língua Portuguesa (GEA, 2025).

Acredita-se que essa modificação para atender ao disposto na legislação educacional brasileira contenha um prejuízo não apenas para a formação em Letras, mas também para o público da Educação Básica, em geral, e do Ensino Médio, em particular, a respeito dos

¹¹ Ao inserir a sigla referente à Secretaria de Estado da Educação (SEED) na aba “Concursos Encerrados”, será possível obter acesso às informações e documentos de cada um dos concursos realizados para a área da educação. Ainda é possível visualizar os que estão em andamento ou vigentes. O *link* da página está disponível nas referências.

objetivos de sua aprendizagem na área das linguagens porque representa um estreitamento do espaço formal de ensino dedicado às literaturas a que o aluno teria acesso.

Uma outra questão que se relaciona com a permanência ou supressão da oferta da Literatura como componente específico e, conseqüentemente, com a manutenção ou perda de seu espaço no currículo escolar diz respeito à prática de ensino relacionada a esta área que esteve bastante orientada para o que a BNCC (Brasil, 2018, p. 499) citou como “certa simplificação didática”, posicionando o texto literário em lugar de menor importância e privilegiando resumos, perfis biográficos e características de movimentos literários ou de época, sem, efetivamente, um processo interessado na formação do leitor com exposição a diversas tradições literárias e não apenas àquilo reconhecido como cânone ou canônico.¹²

Junta-se a esta crítica a de Ginzburg (2012, p. 21 *apud* Castro; Alves, 2024, p. 33) ao afirmar que “estar ou não estar no cânone é resultado de um processo seletivo que se caracteriza pela legitimação de exclusões”. Ao seu turno, a crítica de Cosson (2009, p. 21) compreende o seguinte:

No ensino médio, o ensino de literatura limitava-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes.

Nessa esteira de contraposições, o que a BNCC se propõe a apresentar, seguida de perto pelo RCA, é uma nova perspectiva para o ensino de língua e literatura, agora unificadas, a fim de evitar a persistência de práticas de ensino voltadas para o que a professora Manon Hébert (2010 *apud* Jover-Faleiros, 2019, p. 4) reconheceu como monumentalista “em que o que está em jogo é ilustrar a história das escolas literárias por meio de trechos de autores célebres para a formação do cânone”.

Em tese, nessa nova configuração, o texto literário seria (re)colocado em lugar de destaque, “como ponto de partida para o trabalho com a literatura” (Brasil, 2018, p. 499) e em associação com as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), cujo reflexo direto nas rotinas dos alunos é bastante patente na atualidade.

¹² Duarte (2009) define cânone como “o corpo de obras (e seus autores) social e institucionalmente consideradas ‘grandes’, ‘geniais’, perenes, comunicando valores humanos essenciais, por isso dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração.”

Nesse sentido, a(s) prática(s) de ensino opera(m) uma importante função no ensino de língua e literatura no Brasil. A esse respeito, pode-se defini-la(s) como a dimensão da educação formal que implica em ações resultantes do planejamento docente para as aulas e atividades dos componentes curriculares ofertados na Educação Básica. Assim, toda e qualquer ação realizada, por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa, com a aplicação de conhecimentos e metodologias específicas, pretende ser reconhecida como fazendo parte das práticas de ensino para esta área de formação.

Acrescente-se que tal conceito pode ser caracterizado como multifacetado e dialógico.¹³ Multifacetado porque agrega um conjunto de saberes que resultam da experiência docente adquirida nos anos de formação em nível superior, que resulta de estudos especializados (letras clássicas, linguística, língua e literatura) e de estudos interdisciplinares (pedagógicos, sociológicos, filosóficos etc.). Dialógico porque resulta da rotina escolar que se realiza na convivência com os alunos e demais professores, bem como dos conflitos e concordâncias advindos desse convívio.

Relações dialógicas na escola são importantes para que se possam atingir resultados satisfatórios, quer dizer, a efetiva aprendizagem prevista para ser alcançada no planejamento docente – e objeto da legislação educacional dedicada a esta dimensão, pois a prática de ensino não deve ser principalmente uma forma de transferência de conhecimento porque se agir desta forma o professor criará um mecanismo de ensino em que somente ele possui espaço de fala e manifestação.

Ao contrário, é preciso se estabelecer um vínculo entre professor e aluno para a construção de conhecimento, congregando os conteúdos que o professor tem em mãos, a vivência do aluno e o que este traz para a escola, levando-se em consideração as diversas realidades de onde provém.

Elias e Mattos (2008, p. 16) reforçam que “a questão central da Prática de Ensino – ensinar e aprender – tem sua chave-mestra no professor”. Por esse motivo, continuam as autoras, é fundamental um professor bem formado e informado a respeito do seu fazer docente e com “consciência política, percepção de outras leituras de mundo, e uso da memória para construir o próprio discurso.”

O que se vê é a necessidade docente de problematizar o que faz e por que o faz; o que

¹³ Na área da educação, os conceitos diálogo, dialógico e dialogicidade estão bastante relacionados à obra e ao pensamento de Paulo Freire (1921-1997), tendo como ponto de partida o livro *Pedagogia do oprimido*, publicado originalmente em 1968. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/index.php/biografia>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ensina, com que finalidades e para quem; questões que se colocam no raio de atuação da(s) prática(s) de ensino. Se esses aspectos não forem considerados, não é somente o apagamento da Literatura como componente curricular, bem como seus prejuízos para a formação escolar e do leitor que estarão sendo objeto de discussão, mas também no domínio da própria literatura, nesse caso a brasileira, a exclusão daquelas como as indígenas que já não possuem espaço na formação em Letras, ou este é mínimo, não possuem espaço nos livros didáticos e de maneira bastante superficial são citadas em documentos como a BNCC e o RCA.

Quando disserta sobre o componente Língua Portuguesa no Ensino Médio, o primeiro desses documentos inclui como último aspecto da aprendizagem: “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das **literaturas indígena**, africana e latino-americana” (Brasil, 2018, p. 500, grifo meu). É a única menção em todo o documento da expressão em negrito.

Por sua vez, no RCA, apesar de um uso mais frequente do termo indígena, somente em uma ocorrência observa-se que este adquire o peso de literário e quando cita a habilidade EM13LP52 da BNCC, que explicita a análise de obras literárias em língua portuguesa, as indígenas, africanas e latino-americanas (Brasil, 2018).

A tarefa que se problematiza, portanto, é dupla: a) repensar o espaço da literatura no currículo do Ensino Médio, buscando-se superar modelos e práticas de ensino que fragilizem a relação do aluno com todo o conhecimento produzido e divulgado nesta área; b) considerar estratégias para a inclusão e o trabalho com as literaturas indígenas no ambiente escolar, propondo a sua integração entre os conteúdos para o planejamento docente sem prejuízo às demais tradições literárias até aqui formalizadas. Questões que serão discutidas na próxima seção.

3 PRÁTICAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO

No dia a dia da sala de aula, pôr em prática o planejamento é um dos maiores desafios enfrentados pelo professor. Não se trata apenas de transpor para a realidade um conjunto de intenções declarado em um documento, mas também de antecipar cenários. É preciso prever obstáculos que possam interromper ou causar rupturas no processo de ensino-aprendizagem e a procura por soluções viáveis para superá-las.

Que o conflito e a discordância façam parte de qualquer aprendizado, não se tem dúvida.

Que prevaleçam sobre o diálogo e interfiram na formação escolar, aí se entra em uma zona problemática para a educação formal, já que esta demanda a constante busca por continuidade, consistência e o alcance de resultados esperados de acordo com os objetivos e metas declarados na legislação educacional brasileira, com a proposta pedagógica de uma dada escola e com o planejamento docente.

No caso do ensino de Literatura para o momento atual, é preciso considerar além dos desafios habituais como levar à escola as literaturas indígenas brasileiras e realizar um trabalho produtivo com alunos do Ensino Médio? Quais práticas e metodologias seriam adequadas ou não? Quais os possíveis contextos em que esse trabalho iria ocorrer e qual o público a ser atingido? A fim de avançar nesta questão, serão apresentadas três propostas.

Ante o citado apagamento da Literatura como componente curricular, diversos autores têm se debruçado sobre possibilidades a serem implantadas. Theisen, Tonin e Cassol (2022, p. 8) propõem três alternativas ao fenômeno: “a Literatura produzida nas comunidades, a Literatura da rede e para a rede e práticas mediadoras de leitura literária, as quais podem contribuir para outras formas de ensinar Literatura e despertar o gosto pela leitura”.

Os autores trazem para o debate o termo letramento¹⁴ como processo a ser adotado no desenvolvimento do trabalho com a literatura, fazendo acenos especificamente para aquela modalidade que se desdobra a partir das TDICs (letramento digital), mas é igualmente importante pensar na amplitude do conceito, em suas interfaces e na referência a um letramento literário.¹⁵

A primeira alternativa pretende se realizar através de práticas variadas que envolvam desde feiras até a produção de vídeos, considerando-se o tipo de comunidade em que ocorram. A segunda atribui protagonismo às redes sociais, aos sujeitos nelas atuantes e a possibilidade de trabalho com as *fanfictions* (histórias ou narrativas que são produzidas por fãs com base em um texto previamente publicado).

A terceira proposta tem como elemento mediador o letramento digital fazendo uso das tecnologias digitais a ele relacionadas em conjunto com práticas de gamificação, ou seja, a aplicação da linguagem, das técnicas e estratégias comuns aos jogos de *video game* para além

¹⁴ Para Soares (2017, p. 18, grifo da autora), “*letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

¹⁵ A respeito, Cosson (2009, p. 12) afirma: “O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.”

deste ambiente (Theisen; Tonin; Cassol, 2022).

Por sua vez, Cosson (2009, p. 48), pensando em uma comunidade de leitores, que desafia o sistema canônico e transborda para a ideia de conjunto de sistemas, quer dizer, ensino de Literatura com características plurais e nada homogêneas, propõe o que denomina de “sequências exemplares: uma básica e outra expandida”.

A primeira é organizada em torno de quatro etapas: motivação (provocar o público a conhecer ou se aproximar de uma obra literária); introdução (apresentar obra e autor); leitura (realizar o exercício da leitura, estabelecendo prazos ou períodos em acordo com os alunos) e interpretação (primeiro decifrar o escrito, depois atribuir significados ao lido).

A segunda mantém as etapas da motivação, introdução e leitura. No instante seguinte, a interpretação se divide em primeira e segunda. Entre estas surge um novo momento, o da contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática). A parte final é a da expansão na qual se questiona: a que outros lugares, leituras e significados a obra pode conduzir o leitor? (Cosson, 2009).

Em cada uma das propostas, o autor dispõe exemplos que possam fundamentar meios e formas de agir para professores e alunos sem, contudo, determinar que somente os procedimentos citados válidos. A sua intenção é construir caminhos que tornem possível e viável o trabalho do ensino de Literatura na escola.

Ao seu turno, Cagneti e Pauli (2015) propõem o que denominam de trilhas literárias cuja orientação é específica para o trabalho com a(s) literatura(s) indígena(s), comentando que o ponto de partida para esta ação é a Lei n. 11.645/2008 e a presente visibilidade dada aos grupos considerados minoritários, inclusive a partir da publicação de leis¹⁶ para dar fundamento aos casos específicos.

Um aspecto importante da metodologia em tela é a atribuição da autoria aos sujeitos indígenas, pois, como declaram, até recentemente, os indígenas foram representados e de maneiras idealizadas, estereotipadas e ofensivas ou agressivas. A partir do agora, eles devem se representar, falar de si mesmos sem intermediários. O que é a proposta principal de toda literatura que se denomine indígena.

Uma das principais estratégias mencionada pelas autoras é a utilização da contação de histórias como caminho para o ingresso no universo literário indígena. Nesse sentido, a partir dos mitos, os alunos do Ensino Médio teriam algumas alternativas textuais de trabalho,

¹⁶ Cite-se, por exemplo, a Lei n. 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, e a Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI).

comparando versões daqueles que forem selecionados para leitura e interpretação (Cagneti; Pauli, 2015), bem como a elaboração posterior de fichas de leitura para circularem na escola nas quais incluíram itens como: nome do autor, título da obra, ano de publicação da versão acessada, faixa etária recomendada, gênero literário ao qual se relaciona e uma sinopse para apreciação.

As três propostas mencionadas e comentadas evidentemente não esgotam o trabalho voltado para a Literatura no Ensino Médio, mas buscam a valorização do texto como material central no aprendizado escolar, em consonância com o consignado nos documentos educacionais citados (BNCC e RCA). Ainda mais que o público desse nível de ensino

já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (Brasil, 2018, p. 498).

Considerando que o RCA é um reflexo da BNCC para o contexto amapaense e propõe mínimas divergências desta, observa-se que a concretização daquelas práticas e metodologias explanadas pode contar, no planejamento docente, com a declaração de algumas habilidades para o trabalho da Literatura no Ensino Médio, pretendendo-se desenvolver conhecimento, consciência e crítica a respeito dos autores e obras das literaturas indígenas.

Por exemplo, o trabalho literário do texto de autoria indígena com aplicação de cada uma das propostas indicadas anteriormente poderia se harmonizar com as seguintes habilidades da BNCC para a Língua Portuguesa (Brasil, 2018): EM13LP01 (relação do texto com o contexto de produção); EM13LP12 (acesso e uso de fontes impressas e digitais desde que seja verificada sua confiabilidade); EM13LP17 (aprendizagem voltada para a criação de roteiros com a finalidade de produção audiovisual); EM13LP47 (participação em variados eventos artístico-literários para ler e possivelmente ter seus trabalhos lidos e divulgados); EM13LP52 (análise de obras literárias luso-brasileiras, indígenas, africanas e latino-americanas); EM13LP53 (especialização na crítica artística – literatura, música, teatro, dança etc., pretendendo a divulgação em meios impressos e digitais); EM13LP54 (produção autoral, inclusive como *fanfic*, para alcançar diferentes relevos e camadas do texto literário).

O que se propõe é a inclusão destas no plano de aula docente, sem descartar outras possibilidades, descrevendo-se na sequência didática¹⁷ a maneira de proceder para o alcance e

¹⁷ Zabala (1998, p. 18 *apud* Castro; Alves, 2024, p. 41) define sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm princípio e um

o cumprimento dos objetivos declarados para o aprendizado específico – algo que tem como base os modelos disponíveis nas páginas 42 a 50 do estudo de Castro e Alves (2024).

O número de aulas é outro aspecto que há de ser determinado pelo professor tendo em vista o que e como pretende desenvolver o conteúdo selecionado para trabalho; se uma obra ou obras das literaturas indígenas ou se um texto ou excertos; se as ações serão voltadas especificamente para leitura; se haverá debate/discussão ou, ainda, se haverá o desdobramento em alguma produção (para o papel ou as telas).

Cosson (2009) partilha a perspectiva de que o número de aulas a ser dedicado a um determinado trabalho com literatura deve levar em consideração a extensão e a dificuldade para a leitura. Um livro, por exemplo, demandaria tempo maior do que um poema, um conto ou um texto publicado em página de rede social como o antigo *Twitter*, por exemplo.

O autor acrescenta que ações envolvendo práticas de leitura podem instigar o aluno à etapa de um exercício extraclasse com o público estudantil exposto antecipadamente ao conteúdo para, em momento posterior, compartilhar, à maneira de um círculo de leitura, as suas impressões sobre o lido, curiosidades apuradas e demais detalhes que sejam interessantes ou importantes para a compreensão do material selecionado.

Além disso, é preciso verificar a viabilidade da circulação desse material textual entre os alunos, ou seja, se distribuído em material físico (exemplares de livros ou fotocópias) ou exposto com o auxílio de ferramentas como o projetor (*data show*). Se a escola dispõe de acervo contemplando textos de autoria indígena em sua biblioteca ou não. É necessário também considerar a adaptabilidade dos textos à faixa etária do público do Ensino Médio que, segundo a LDB leva a concluir a partir do artigo 4º (Brasil, 2025), possui de 15 a 17 anos.

Em um cenário ideal, com a escola dispondo de um acervo para as práticas de leitura, computadores e outros recursos digitais para produção textual, diagramação, registro de material audiovisual, o trabalho está mais concentrando no planejamento docente, na sua execução e no despertar do interesse dos alunos.

Entretanto, em uma dada escola amapaense com recursos limitados para as práticas descritas, o professor pode recorrer à contação como estratégia para a divulgação pública de um texto literário indígena, provocando os alunos à produção de versões que resultem em interpretações do texto de base após uma etapa de debate para apuração do que foi lido e compreendido (as leituras plurais) e a produção das fichas de leitura.

Outra possibilidade seria o professor verificar junto à administração do estabelecimento

ao qual está vinculado, a formalização de convite para algum autor do Estado ou mesmo junto aos coletivos como o Mulherio das Letras Indígenas, o qual viabilizou a publicação do álbum biográfico já citado, a possibilidade de deslocar o autor para a escola ou algum espaço acessível ao público para uma entrevista, palestra ou debate.

Os desafios no trabalho docente existem e são diversos seja em escolas mais equipadas ou não. Os problemas estruturais não diminuem face à vontade e determinação de professores e alunos. O investimento literário diante do apagamento e da instrumentalização do espaço dedicado à Literatura é uma realidade que precisa diariamente ser enfrentada por professores em escolas de todo o Brasil.

Como ensinam Elias e Mattos (2008), para além dos desafios e das dificuldades encontradas no ambiente escolar, a proposta de trabalho que se tem em vista precisa contar com a iniciativa do professor, um profissional que se sinta e esteja preparado para o desenvolvimento de ações significativas que auxiliem os alunos no conhecimento, compartilhamento e consequente produção textual da literatura indígena brasileira, mas sem deixar de lado a cooperação dos demais profissionais atuantes no espaço escolar para auxiliá-lo.

Thiel (2012, p. 151) acrescenta que as diversas propostas colocadas em relação ao assunto “visam a preparar o professor para promover o letramento literário de seus alunos”. De outra forma, podem implicar em efeito completamente contrário, com um trabalho que resulte em estereotipagem, na recorrência de visões discriminatórias e na prática de preconceitos nas escolas e redes sociais e até em atos de violência física contra a população indígena.

A fim de demonstrar que a dimensão material é uma parte do ensino de Literatura na escola e há possibilidades para o trabalho ainda com recursos escassos ou limitados, Almeida, Santos e Silva (2024) realizaram o projeto *Encantos da literatura e arte indígena* em uma escola em terra indígena no município do Oiapoque, que envolveu sessenta e quatro alunos dos sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

As imagens contidas no estudo deixam explícitas as diversas possibilidades ao alcance de professores e alunos nesse segmento da literatura indígena e como o ambiente formal de ensino pode ser reorganizado para atender às condições disponíveis. Além disso, as autoras esclarecem que “o trabalho de incentivo à literatura e à arte envolve muita dedicação, respeito às culturas e a toda diversidade, além de requerer do professor novas reflexões sobre as propostas didáticas do cotidiano escolar” (Almeida; Santos; Silva, 2024, p. 86).

Essa é uma tendência presente em diversos estudos que se debruçam sobre o tema do ensino da literatura indígena na escola, sustentando-se a percepção de que há o problema inicial configurado no desconhecimento e na resistência à literatura produzida por autores indígenas,

como afirma Nogueira (2021). A seguir, os variados problemas estruturais e físicos, alguns intransponíveis aos professores e alunos. E por fim, o cuidado para não incidir na armadilha de ler essa literatura com olhar de colonização, domesticação ou inferiorização.

Superando-se, principalmente, a última dessas dificuldades, já que o desconhecimento finda na intenção de trazer a público outras formas de literatura que não as já consagradas ou canônicas (Castro; Alves, 2024) e as questões estruturais podem ser manejadas junto aos órgãos da educação e da justiça ou a instituições sem fins lucrativos como os coletivos, o trabalho resultante da aplicação de práticas e metodologias interessadas no outro que se representa e fala de si, o outro-eu indígena, tende não apenas a fortalecer a cultura pessoal dos alunos e professores, mas também a consolidar as ideias de democracia, cidadania e pluralismo étnico-racial em um país historicamente atravessado por tensões que fragilizam cada uma dessas três palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo pretendeu evidenciar os recentes problemas relacionados ao ensino de Literatura na educação formal e a partir disto a não presença das literaturas indígenas brasileiras como conteúdo estudado pelos alunos no Ensino Médio, bem como uma representação idealizada e equivocada da cultura indígena em geral.

Investindo em uma rota que iniciou com a proposição de algumas compreensões conceituais a respeito das literaturas indígenas brasileiras, prosseguiu para a discussão de práticas e metodologias que possam orientar o ensino dessas literaturas e finalizou com a indicação de três propostas, entre outras, a serem utilizadas no referido ensino escolar, refletindo sobre sua aplicação nas escolas amapaenses.

Referenciando-se em estudos que buscaram compreender tanto a efetiva existência das literaturas indígenas quanto a sua negação, este artigo propôs também investigar fatores e elementos que subsidiaram e têm subsidiado a ausência dessas literaturas na Educação Básica, em particular, no Ensino Médio.

Um dos principais que foi enumerado demonstra como problema a persistência da ausência e exclusão da produção indígena nas escolas brasileiras com base no modelo de ensino de Literatura ainda privilegiado e fartamente criticado por documentos oficiais e autores especialistas em estudos literários. Modelo este que se concentra no cânone, no ensino de biografias, perfis e resumos, legando o texto literário a segundo plano.

O artigo pôde explicitar outros problemas laterais, mas não de menor importância para

um ensino produtivo das literaturas indígenas como a resistência do público estudantil ao que foge do cânone e problemas estruturais que desmobilizam professores e alunos de potenciais espaços para um debate literário mais amplo e socialmente engajado.

Em conclusão, o artigo identificou caminhos para um trabalho com literaturas que têm ocupado lugar apenas na periferia do conhecimento formal, reivindicando, por outro lado, assento de destaque dada a sua importância histórica e social, mas também política e cultural para se compreender quem é o brasileiro nativo ou indígena, como se pensa e representa diante dos outros e de que maneira compreende o contexto social no qual está inserido.

As literaturas indígenas têm lições fundamentais a ensinar, mas a abertura dos espaços de ensino precisa acontecer para acolhê-las, integrá-las no currículo e garantir a sua divulgação, deixando ao aluno o direito de escolher o que ler, por que ler e como ler, construindo sua trajetória como sujeito leitor capaz de interpretar o familiar e o estranho, o próximo e o distante, o eu e o outro cujas existências são possíveis no universo do literário.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 6022: informação e documentação - Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/pnm.aspx?Q=WE5rNGRkdFA2VWE3ZGE0OEZrc3ljZXRXSXpmL2IraTNVQW80ZkFxbExnYz0=>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ALMEIDA, Bruna dos Santos; SANTOS, Dieimisom Sfair dos; SILVA, Natali Fabiana da Costa e. Encantos da literatura indígena: um saber para além da sala de aula. **Contexto**, Vitória, v. 1, n. 45, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/43915/30798>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 51. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CASTRO, Ananda; ALVES, Elis Regina Fernandes. A literatura indígena na educação básica: reflexões e proposta didática. **Contexto**, Vitória, v. 1, n. 45, p. 29-55, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/43635/30797>. Acesso em: 11 mar. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. – 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

DUARTE, João Ferreira. Cânone. *In*: CEIA, Carlos. **E-Dicionário de Termos Literários**. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DORRICO, Julie *et al.* Considerações iniciais. *In*: DORRICO, Julie *et al.* (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 11-14.

ELIAS, Janete de O.; MATTOS, Joy Costa. **Prática de ensino 1**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4627>. Acesso em: 15 mar. 2025.

GEA. **Referencial curricular amapaense do ensino médio**. Amapá, 2020. Disponível em: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/653315751/03ff5095c11bf25b6a013a554794d9c9/RCA_M_DIO_PROTOCOLADO_NO_CEEAP.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

GEA. Governo do Estado do Amapá. Secretaria de Estado da Administração. **Concursos**. Disponível em: <https://sead.portal.ap.gov.br/concursos>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARINO, Francesco. **A literatura do Amapá**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura x literatura indígena: consenso? – **Revista Emília**, 1 dez. 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/literatura-x-literatura-indigena-consenso/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

NOGUEIRA, Camila. Literaturas indígenas no ensino-aprendizagem de história e cultura indígena. **Articulando e Construindo Saberes**, v. 6, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/66077/36487>. Acesso em: 11 mar. 2025.

POTIGUARA, Eva; RATTON, Vanessa (orgs.). **Guerreiras da ancestralidade: mulherio das letras indígenas**. – 1. ed. – Guarujá, SP: Amare, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/obra-literaria-guerreiras-da-ancestralidade>. Acesso em: 18 mar. 2025.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. Representações do indígena na literatura brasileira. *In*: DORRICO, Julie *et al.* (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 257-293.

SAMPAIO, Leila Silvia; SILVA, Rosana Rodrigues da. Literatura indígena na escola: a teoria a favor da prática no ensino. **Revista Água Viva**, v. 4, n. 2, maio-ago, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/23842/24284>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. *In*: DORRICO, Julie *et al.* (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 51-74.

THEISEN, Marieli Paula Folharim; TONIN, Graziaine Marques de Oliveira; CASSOL, Claudionei Vicente. O apagamento da literatura no novo ensino médio brasileiro. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, vol. 27, fluxo contínuo, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36216/24222>. Acesso em: 18 mar. 2025.

THIEL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 54, p. 409-433, maio/ago, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/sLGPHCVLsfTfqqL8ym5ZwQn/>. Acesso em: 18 mar. 2025.