

## CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUEBRANDO ESTEREÓTIPOS SOBRE AS CULTURAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

### *CONSTRUCTION OF ORAL NARRATIVES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: BREAKING STEREOTYPES ABOUT BRAZILIAN INDIGENOUS CULTURES*

Geovane Diógenes da Silva<sup>1</sup>  
Amanda Post da Silveira<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente artigo traz o resultado da aplicação de um projeto que visou desenvolver narrativas orais nas aulas de português de uma escola pública periférica no interior do Estado de São Paulo. Por meio do ensino de narrativas orais usando uma pedagogia decolonial, buscou-se viabilizar reflexões a diversidade étnica presente no Brasil, especialmente, quanto aos povos indígenas. Este trabalho permitiu desconstruir estereótipos, os debates importantes para a compreensão do que era mito e o que era fato, e promoveu uma compreensão do valor de culturas que diferem da pretensa hegemonia eurocêntrica da instituição escola atual. Ao final, os alunos conseguiram compreender melhor aspectos das culturas indígenas brasileiras e fizeram uma apresentação mais elaborada sobre curiosidades e organização social dos povos indígenas.

**Palavras-chave:** Ensino de narrativas orais; Ensino de português; Pedagogias decoloniais; Povos indígenas do Brasil.

#### ABSTRACT

*This article presents the result of the application of a project that aimed to develop oral narratives in Portuguese classes in a peripheral public school in a countryside city of the State of São Paulo. Through the teaching of oral narratives, using a decolonial pedagogy, it was sought to enable students to reflect upon the ethnic diversity present in Brazil, especially regarding indigenous peoples. This work allowed the deconstruction of stereotypes, fostered important debates for the understanding of what was myth and what was fact, and provided an understanding of the value of cultures that differ from the alleged Eurocentric hegemony of the current Brazilian*

---

<sup>1</sup> Geovane Diógenes da Silva (Gegê Pankararu), licenciado em Letras - Português e inglês pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. É indígena do Povo Pankararu de Pernambuco. É professor de Língua Inglesa e Língua portuguesa na Escola Estadual Indígena Pankararus. É estudante do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Pernambuco. É membro do grupo de pesquisa "Educação Linguística e Formação de Professores de Línguas". Atua com formação de professores de inglês no projeto "Tupinambás Idiomáticos. e-mail: geovane.dsilva@professor.educacao.pe.gov.br.

<sup>2</sup> Graduação em Letras Licen. - hab. Inglês e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Letras - Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Doutora pela Universidade Radboud, Donders Institute for Brain, Cognition and Behaviour, em Nijmegen, Países Baixos. e-mail: psyphon.ap@gmail.com.

*school institutions. In the end, the students managed to better understand aspects of Brazilian indigenous cultures and made a more elaborate presentation on curiosities and social organization of indigenous peoples.*

**Keywords:** *Teaching oral narratives; Portuguese language teaching; Decolonial pedagogies; Indigenous peoples of Brazil.*

## INTRODUÇÃO

As culturas indígenas do Brasil são pouco conhecidas pela sociedade não indígena e, na escola, mesmo sendo uma temática que faz parte dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) para a escola básica brasileira. Contudo, na prática de sala de aula, é raro observar-se a abordagem interdisciplinar sobre diversidade social e cultural, menos ainda sobre a temática das culturas indígenas. Sendo assim, se fez necessário levar para âmbito escolar um pouco do conhecimento sobre a Diversidade Indígena, pois, pela experiência em sala de aula do primeiro autor deste artigo, que é indígena, os alunos demonstraram ter muitas curiosidades sobre o tema, mas não tinham acesso a materiais eficientes, nem pessoas com informações suficientes para sanar estas dúvidas.

Este projeto teve como objetivo desconstruir estereótipos sobre as culturas indígenas brasileiras por meio de audiovisuais e da construção de narrativas orais, sendo uma forma de retratar histórias por meio de outras histórias contadas e de muitas vozes diferentes, buscando sempre mostrar a todos a realidade dos povos indígenas do Brasil, tecendo, assim novas construções orais e textualidades em língua portuguesa. A abordagem teórica utilizada para a idealização e planejamento dessas atividades foi a da pedagogia crítica de Freire (1971) e o conceito de descolonização (Pennycook, 2001) aplicado ao ensino de línguas.

Este artigo está dividido em uma seção de introdução, em que um panorama sobre as ideias motivadoras e principais correntes teóricas deste projeto são apresentadas; uma seção de revisão teórica, em que as teorias norteadoras do projeto são apresentadas; uma seção de

metodologia, em que a realidade da escola de aplicação do projeto, bem como dos alunos participantes e as tarefas planejadas são relatados; uma seção de resultados, em que as produções dos alunos a partir das atividades e tarefas propostas são apresentados, uma seção de discussão dos resultados, em que debatemos os resultados obtidos neste projeto com o referencial teórico escolhido; e uma seção de conclusão, em que resumimos os principais objetivos e resultados obtidos no projeto e avaliamos ganhos e possíveis melhoramentos na aplicação do projeto.

## 1. REVISÃO DA LITERATURA

Neste projeto foi impreterível auxiliar no desenvolvimento de algumas habilidades de cunho crítico dos discursos dos alunos para a construção de estruturas de narrativas orais bem como para a troca de conhecimentos e construção de argumentação. Uma vez que se propôs abordar aspectos étnico-culturais dos indígenas brasileiros e visto que a composição socioeconômica e cultural dos alunos participantes era não indígena, visou-se desenvolver conceitos e práticas de interculturalidade crítica.

Para isso, primeiramente, deve-se situar a realidade da escola brasileira em áreas não indígenas tipicamente como uma instituição que é constituída por uma organização de grupos, práticas e pensamentos que seguem uma lógica ainda bastante racalista, ocidentalista e (neo)colonial (Walsh, 2017). Pela reprodução dos discursos e estruturas colonialistas nas instituições escolares, os indivíduos perpetuam um processo de colonização de novas gerações. Quando questiona-se conceitos de raça, discursos de subalternização e processos de inferiorização, assim como a dinâmica que faz com que haja grupos dominantes que controlem a sociedade, são criadas condições para que haja diálogos necessários à compreensão de outras maneiras de existir. A interculturalidade crítica, assim, promove valores que legitimam a existência do outro, que valorizam o outro como alguém que é digno de equidade nas relações sociais e igualdade de direitos, enfim, que merece e deve ser respeitado (Walsh, 2017; Rodrigues Jr. & Silveira, 2022).

Desta forma, o trabalho pedagógico com a perspectiva da interculturalidade crítica é um trabalho que busca pôr a prova, bem como fazer ruir estruturas sociais, políticas e epistêmicas coloniais, buscando promover novas maneiras de fazer, de conhecer e de ler criticamente o mundo, ou seja, é ensinar a compreender, (re)aprender e agir no presente (Freire, 1967)

À vista disso, a interculturalidade crítica serve como uma ferramenta pedagógica, já que interrogar as demonstrações de colonialidade, sejam elas políticas ou epistêmicas, como, por exemplo, criticar as investidas contra a demarcação de terras indígenas, ou ao criticar discursos que consideram os saberes indígenas como primitivos. Portanto, ao juntar pedagógico e decolonial, é possível propor-se a seguinte equação: interculturalidade crítica + decolonial = pedagogia decolonial. O que equivale dizer que a interculturalidade crítica pode ser interpretada como processo, projeto e estratégia capaz de realizar mudanças nos invólucros coloniais políticos, ontológicos, epistêmicos, espirituais e existenciais (Rodrigues Jr e Silveira, 2022).

Para que a pedagogia decolonial aconteça, é preciso que sejam identificados os jogos de opressões existentes na sociedade em que se está inserido. Mesmo que entendamos e concordemos com a terminologia de Freire, *mutatis mutandis*, o que Freire trata pode se aplicar ao aprendizado, não estando restrito apenas à alfabetização, que é seu foco de atuação e de relato. Sendo assim, também se aplica ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, respeitando as devidas mudanças e proporções. “Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (idem, 1968, p. 40). Assim, quando trata da ameaça à humanização, da ameaça à liberdade e, portanto, da opressão, a relação entre opressores e oprimidos a partir da visão do primeiro, do dominante contra dominado, torna-se essencial para que possamos compreender as manifestações de opressão. Essa visão do dominante em relação ao dominado pode ser sintetizada nas seguintes palavras do pensador brasileiro:

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas,

conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. (Ibidem, p. 46).

Permanecendo nessa ótica, um dos instrumentos utilizados pelos opressores contra os oprimidos é a prescrição, já que “é a imposição da opção de uma consciência a outra” (ibidem, p. 36). Isso quer dizer que os opressores alheiam a consciência dos oprimidos, buscando impor-lhes o que é mais conveniente a fim de manipulá-los. De maneira que, em termos freirianos, para a superação da contradição opressores-oprimidos e seus quefazeres antagônicos, “que é a libertação de todos” (ibidem, p. 37), é essencial a ação e a reflexão. Ou seja, contra a opressão, a práxis é necessária.

Ação e reflexão têm a criticidade como impulsionadora da irrupção dos jogos de opressão. Isto posto, ação e reflexão conjuntamente compõem a práxis, que é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (ibidem, p. 41). Para isso, a criticidade atua sobre o estado de consciência que envolve a percepção de mundo dos sujeitos. Essencialmente, é possível a distinção entre dois tipos de consciência: ingênua e crítica, sendo elas antagônicas.

De um panorama geral, a predominância da consciência ingênua é propiciada pelo sistema educacional, uma vez que não estimula o desenvolvimento da consciência crítica e restringe “a sua perigosa superposição à realidade” (idem, 1967, p. 102) no estudante. Ao contrário, a consciência epistemológica é “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta” (Freire, 1996). Enquanto a consciência ingênua serve à educação como prática de dominação, a consciência crítica serve à educação como prática de liberdade. Assim sendo, a educação concebida da primeira maneira nega o diálogo, mistifica a realidade e “assistencializa”, o que a torna antagônica à segunda maneira, em que há o diálogo, desmistifica a realidade e critica (idem, 1968, p. 81). Logo, com a predominância da consciência ingênua pelos fatores que compõem o emprego da educação de

forma desumanizadora e violenta, está a aproximação de uma concepção “bancária” da educação em detrimento de uma concepção problematizadora.

Em decorrência disso, nosso sistema educacional possui um nível de aproximação maior com a educação “bancária”, antagônica à outra concepção. Desse modo, enquanto as escolas estão mais próximas de um modelo antidialógico em que o educador é visto como superior ao educando, isto significa uma relação vertical entre professor e aluno em que aquele é superior a esse e também que o processo de aprendizagem se dá por meio do “depósito” de conteúdo feito pelo professor no aluno, assim, do educador no educando sem que a criticidade tenha espaço. Como consequência, equivale dizer que a educação problematizadora da qual trata Freire (1967, 1968) se baseia em uma relação vertical de aprendizagem entre educador e educando, portanto, não apenas um depósito de conteúdo do professor no aluno, mas uma troca mútua de conhecimentos entre educador-educando e educando-educador, que promove a reflexão crítica dos sujeitos sobre a realidade social. Então, a relação entre conscientização e aprendizado é intrínseca, em que “o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real, e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência [crítica]” (idem, 1967, p. 8-11).

Ao informar os alunos sobre outros modos de ser e existir, transforma-se uma consciência ingênua em uma consciência potencialmente crítica quanto às diversidades de culturas e lógicas de organização social e construção de conhecimentos. Sabendo que as culturas indígenas do Brasil são tipicamente orais e a construção social através das narrativas orais precede a escrita, mostra-se a valorização desse modo de difusão de conhecimentos e constituição de historicidades de coletivos humanos. Trabalhar as habilidades de expressão oral - de contar histórias, de expressar opiniões - constitui construção de conhecimento linguístico que permite ensino de narrativas orais em língua portuguesa e permite a construção da criticidade do indivíduo e da coletividade.

A desconstrução do estereótipo que se tem sobre o indígena é necessária ao processo de descolonização que se deseja alcançar, uma vez que estereótipos, declarações, piadas e mitos racistas são articulações contraditórias da realidade, são os resultados da influência

Europeia na constituição híbrida cultural existente no Brasil, que para se afirmar no processo colonizador usam os estereótipos como meio de veicular nas consciências pressupostos etnocêntricos relativos à classe, raça e gênero. Para o fim colonial, estereotipia e mitificação dos povos dominados são um meio utilizado repetidamente pelo colonizador para subalternizar, estereotipar, discriminar e inferiorizar outras culturas e demonstrar a superioridade da cultura colonialista. É, assim, de fundamental importância reconhecer e recuperar as tradições culturais e históricas dos povos reprimidos e da consequente percepção de que seus saberes são tão valiosos quanto os de outras origens (Bhabha, 2013; Maciel & Martins, 2019). O ensinar a contar e argumentar ideias oralmente em sala de aula é uma ferramenta que o professor tem na desconstrução de estereótipos trazidos pelos alunos e no desenvolvimento de uma consciência crítica quando a realidade dos povos indígenas do Brasil.

## 2. METODOLOGIA

A proposta de trabalhar o projeto que trata a Diversidade e Pluralidade Cultural na sala de aula vem da necessidade de trazer para o âmbito escolar temas transversais e uma temática que é pouco discutida nas aulas de Português. A tarefa inicial do projeto foi fazer uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito das culturas indígenas brasileiras, observando as etnias que eles conheciam e um pouco dos aspectos culturais delas, além de levantar um debate sobre o que os alunos ouviram falar sobre estas culturas. Com isso, objetivou-se abordar os conhecimentos sobre etnias e culturas indígenas brasileiras de modo integrado ao ensino de português, especialmente, o ensino de narrativas orais, expressão oral e argumentação em língua portuguesa.

O projeto foi criado e desenvolvido pelo primeiro autor deste artigo numa escola estadual na cidade de São Carlos, SP nas turmas de 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais, como proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Ao total foram quatro turmas que participaram deste projeto, cada turma

tinha entre 35 a 45 alunos, sendo metade do sexo masculino e metade do sexo feminino, com idades entre 11 e 15 anos. Nenhum dos alunos e das alunas que participaram deste projeto identificou-se como sendo indígena. Todos os resultados desta pesquisa foram obtidos voluntariamente e sem remuneração. Há a permissão do uso dos dados sob acordo feito entre a referida escola e os pais dos alunos.

A escola é localizada em um bairro bem afastado do centro da cidade, considerado um bairro de difícil acesso. Compreendeu-se que a realidade socioeconômica dos alunos é periférica e de vulnerabilidade social. Este fato é algo que faz com que o professor tenha em suas mãos uma grande tarefa: a de conhecer quem são os alunos e reconhecê-los como sujeitos capazes de ocupar o lugar que eles julgarem que devem ocupar na sociedade, que eles entendam que podem ser protagonistas de suas histórias pessoais e alterar suas realidades em sociedade.

## **2.1 Tarefas propostas no projeto**

No primeiro encontro, foi feita uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos para saber se eles já conheciam algo sobre as culturas indígenas brasileiras ou se já tinham escutado falar sobre alguma etnia. Assim, foram feitas algumas perguntas iniciais como: “Vocês conhecem alguma etnia indígena brasileira?”, “O que vocês sabem sobre as culturas indígenas brasileiras?”, “Onde vocês imaginam que estes indígenas vivem e como vivem?”. Com estas perguntas e as respostas dos alunos foi feito o primeiro debate, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

Como segunda tarefa, foi exibido um vídeo documentário, o primeiro episódio da série “Índios no Brasil” da TV Escola intitulado “Quem são eles?”. No vídeo, foi possível identificar as opiniões de pessoas de variadas bagagens étnico-culturais, que apresentavam visões contraditórias sobre os indígenas brasileiros. De um lado, haviam pessoas que não compreendiam a organização social dos povos indígenas e acreditavam em mitos, como o de acreditarem que os indígenas sejam preguiçosos; do outro lado, mostrava os próprios

indígenas falando de suas culturas, da luta de resistência de cada povo. Depois de assistirem ao vídeo, foi feito um segundo debate em que os alunos puderam opinar sobre as falas das pessoas que apareciam no vídeo.

Em uma terceira tarefa, foram distribuídas apostilas para que os estudantes discutissem em grupo algumas informações sobre algumas etnias indígenas brasileiras. Foi entregue uma apostila que continha informações sobre as línguas indígenas, levando em consideração as línguas cooficiais em municípios que têm terras indígenas. As apostilas foram produzidas a partir das informações do site do projeto UFSCar de muitas Línguas (Silva, 2018), que traziam informações sobre algumas línguas indígenas, sendo elas: os Xavante, os Pataxó, os Tariana, os Balatiponé, os Tukano, os Kambeba, os Pankararu e os Bakairi.

Os alunos levaram o material para casa e cada grupo ficou responsável de fazer uma pesquisa geral sobre a etnia que lhe foi atribuída e trazer para sala de aula as informações em forma de apresentação de seminário. Assim, eles receberam a orientação de apresentarem em seus seminários informações sobre a língua, vestimentas, culinária, rituais e algumas curiosidades que eles acharam interessante sobre a etnia que deveriam pesquisar.

### 3. RESULTADOS

A partir do momento em que foi feita a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos foi possível entender a percepção inicial dos alunos. Boa parte dos alunos disseram que nunca ouviram falar sobre as culturas indígenas brasileiras, outros já ouviram falar que tinha estudantes indígenas na UFSCar e outros disseram que eram descendentes de indígenas, relataram que os avós eram indígenas. Três alunos disseram que os avós contavam muitas histórias sobre os indígenas que eles conheciam, sobre a comunidade indígenas que eles conheciam.

Durante a exibição do documentário, foi possível perceber que os alunos ficaram bastante indignados com alguns comentários que apareciam a respeito dos povos indígenas, observando a maneira como o discurso preconceituoso sobre eles é disseminado. No vídeo,

eles puderam ver como os não indígenas enxergam os povos indígenas, taxando-os de preguiçosos. Os alunos comentaram sobre o vídeo e acharam que os comentários dos não indígenas para com os indígenas foram muito preconceituosos, outros disseram que quando o indígena está usufruindo de tecnologias e automóveis eles deixam de ser indígenas.

Os alunos ficaram impressionados na atividade sobre línguas indígenas e se surpreenderam ao saber que no Brasil existem mais de 300 povos indígenas, falantes de mais de 270 línguas indígenas. Nesta atividade eles também compreenderam que alguns povos indígenas não falam mais sua língua materna e que este é um fator resultante da colonização.

Durante a apresentação dos seminários os alunos se empenharam bastante para levar informações verdadeiras e para que ficasse claro para todos a diversidade de etnias, línguas e culturas indígenas brasileiras. Com isso, os alunos levaram curiosidades sobre os povos indígenas, algumas coisas que para eles eram diferentes de tudo o que eles sabiam sobre os povos indígenas. No seminário, os alunos apresentaram cartazes e vídeos com algumas informações e danças de algumas etnias indígenas como apoio visual às suas apresentações orais. Por exemplo, um dos grupos trouxe um vídeo de “toré”, uma dança que muitos povos indígenas brasileiros praticam em suas festividades e rituais. No entanto, houve um grupo que confeccionou cocares com emborrachado e saias de TNT com o intuito de homenagear a cultura indígena.

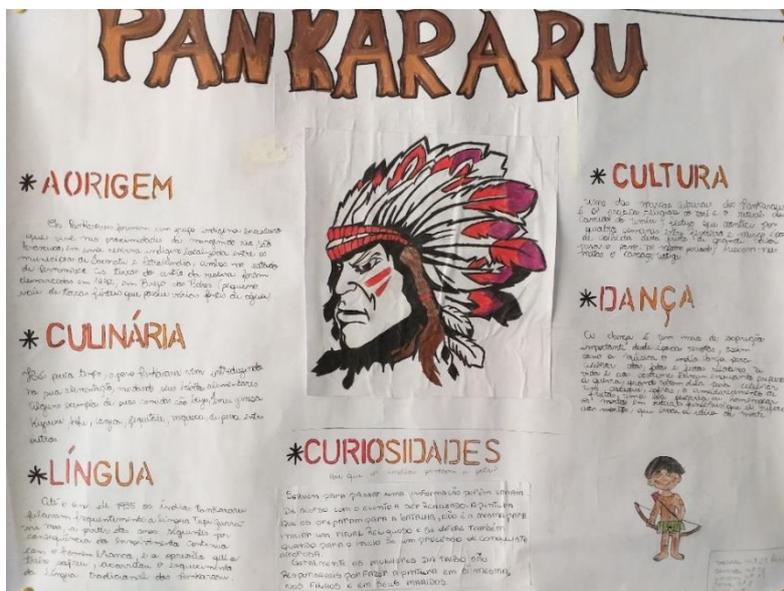
**Figura 1:** Alunas do 6º ano apresentando pesquisa sobre a etnia Tukano.



Após a apresentação do seminário, fizemos uma roda de conversa e um momento de conscientização sobre as culturas indígenas, quebrando alguns estereótipos que os alunos apresentaram e informando sobre alguns equívocos que surgiram nas apresentações.

O grupo que se caracterizou de indígena tinha como objetivo homenagear a etnia indígena, porém, a maneira como eles se caracterizaram foi muito estereotipada, pois a vestimenta não representava a etnia que eles estavam apresentando. Assim foi feita uma discussão sobre os elementos das culturas indígenas brasileiras, reforçando que algumas etnias usam alguns adereços e outras não. O mesmo tipo de reprodução de estereótipos foi observado na produção dos cartazes. Alguns deles apresentaram desenhos que traziam a figura indígena estereotipada, como por exemplo, o desenho de um indígena de uma etnia brasileira de modo semelhante ao indígena norte americano, como estereotipicamente ilustrado em filmes e desenhos animados importados dos Estados Unidos e disseminados nas mídias brasileiras. Outra representação trazia o indígena de cocar e arco e flecha. Ambos os exemplos podem ser observados no cartaz da Figura 2, a seguir.

**Figura 2:** Cartaz de um dos grupos do 8o ano que apresentou seu seminário sobre a etnia Pankararu.



Após as atividades de apresentação de seminários e roda de conversas sobre as informações dos seminários apresentados foi proposto um debate final de encerramento das atividades do projeto. O debate final foi um momento em que os objetivos do projeto foram realmente alcançados com êxito. Isso porque todos já tinham alcançado uma compreensão muito diferente do que tinham antes de conhecer as culturas indígenas brasileiras, apresentando de maneira clara e concisa suas opiniões e argumentos sobre esta grande diversidade. O grupo pode reconhecer o avanço do seu trabalho na quebra de estereótipos e na construção de novos argumentos em suas narrativas orais sobre o tema.

#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante das propostas apresentadas, os alunos foram muito participativos nas atividades, pois, em todas as aulas compartilhavam suas ideias e opiniões, tornando a aula interativa e mais prazerosa, fazendo com que os objetivos fossem alcançados com êxito. Participavam dos momentos de discussão dos temas com muito entusiasmo, alguns com um pouco de receio, vergonha de partilhar suas ideologias, mas com muita vontade de contribuir da melhor maneira possível. Assim, a timidez foi uma grande barreira inicialmente, mas que foi superada no decorrer das aulas, pois, depois de um tempo, muitos alunos tímidos não tiveram mais receio de opinar e argumentar.

Desde as primeiras aulas o tema e o projeto no geral chamou a atenção dos alunos e os fizeram ficar entusiasmados a cada aula. A maioria dos alunos foram bem participativos e assíduos, fazendo da sala de aula um espaço onde o conhecimento de cada um dos alunos faz toda a diferença e faz com que este espaço seja cada vez mais um espaço de aprendizado, de desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a diversidade cultural brasileira. Com isso, a cada aula ficava mais evidente o posicionamento dos alunos para com o tema proposto e desta maneira, os argumentos apontados, as ideias e até mesmo as dúvidas e os equívocos cometidos em alguns comentários faziam com a identidade e cultura indígena fossem melhores conhecidas e compreendidas nas salas de aula, levando em consideração a

importância dessas narrativas orais para o desenvolvimento de uma consciência crítica e descolonizada a respeito dos povos indígenas. Enfim, o projeto cumpriu seu objetivo na medida que promoveu o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica dos alunos ao longo das tarefas, indo ao encontro do que preveem as teorias de descolonização quanto ao resultado de se promover o questionamento de conhecimentos e estruturas coloniais, de promover um olhar de respeito e igualdade sobre modos de viver e saber que diferem do *status quo* de um grupo supostamente hegemônico, como o da instituição escola no Brasil.

As atividades deste projeto colaboraram para a melhoria e desenvolvimento de narrativas orais em português na medida em que os alunos passaram a expressarem-se com lógica na exposição de opiniões e ideias, consequência de uma construção na sequencialidade na exposição das informações, assim como na mudança de turnos na modalidade debate utilizadas em diferentes atividades de construção de narrativas orais. Além disso, tanto as atividades elaboradas, quanto a temática dos povos indígenas brasileiros propiciaram a interdisciplinaridade do aprendizado dos alunos, uma vez que vários aspectos sobre diversidade cultural e culturas indígenas envolviam o ensino de língua portuguesa (construção de narrativas orais), história (história dos povos indígenas brasileiros) e artes (como pinturas, vestimentas, músicas e danças características dos povos indígenas).

Finalmente, os resultados destes projetos atestam que a temática dos povos indígenas do Brasil foi de fundamental importância e faz com que os alunos possam expandir seu pensamento crítico e possam compartilhar suas concepções respeitando as opiniões dos outros. Por isso, ao abordá-la em sala de aula, o professor precisa ser um mediador (Freire, 1971), ter o cuidado para não fazer juízo de valor, desconstruindo crenças de subalternidade e superioridade ao mostrar que não existe uma cultura melhor que outra, que cada cultura possui suas particularidades que as tornam únicas e que todas as diferentes culturas constituem a diversidade da sociedade em que se vive.

## 5. CONCLUSÃO

O Brasil possui uma grande diversidade cultural muitas vezes desconhecida por boa parte da população, pois muitas temáticas estão deixando de ser discutidas no espaço escolar. O Projeto Diversidade e Pluralidade Cultural foi fundamental para as discussões iniciais dentro da escola pública e para que o diálogo sobre a cultura dos povos indígenas passasse a fazer parte da realidade dos alunos que, inicialmente, não tinham nenhum conhecimento prévio sobre o assunto.

Nesse sentido, o foco inicial foi trabalhar a reafirmação de valores humanos, de modo que todos pudessem compreender a importância do amor ao próximo e do respeito às diferenças, desconstruindo estereótipos gerados pelas ideologias coloniais como estratégia de subalternização das minorias indígenas (Maciel & Martins, 2019). Descolonizar narrativas orais na escola é necessário, porque vivemos em uma sociedade heterogênea, formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos e socioeconômicos distintos, com culturas e histórias próprias.

Assim, a realização deste trabalho demonstrou ser muito significativa, pois foi possível refletir sobre diversos aspectos culturais através de atividades lúdicas e educativas, por meio de atividades em língua portuguesa e em língua Inglesa dentro e fora da sala de aula. Buscamos promover aos alunos oportunidades de também reconhecerem e valorizarem suas próprias diferenças, contemplando os dizeres de Araújo (1998, p.44), para quem

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

Diante disso, se faz necessário compreender as diferentes concepções que os alunos possuem, para que possamos cada vez mais discutir questões que fazem parte de suas realidades, isso por que na sala de aula existe uma grande diversidade e a partir dela torna-se

mais fácil enxergar, compreender e respeitar a heterogeneidade da sociedade brasileira, que inclui os povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.
- BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. 2 ed. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, 1998.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015 [1967].
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013 [1968].
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020 [1996].
- MACIEL, G. S. A.; MARTINS, L. C. P. O estereótipo, a discriminação e o discurso de resistência presentes em memes referente aos povos da Amazônia. *Revista Moara*, n. 54, p. 360-373, 2019.
- SILVA, E N.. As línguas indígenas na Universidade Federal de São Carlos. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*. Año 10, Volumen 10, noviembre, 2018.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.
- RODRIGUES JR., A.; SILVEIRA, A. P. Estereótipos: o ensino de inglês para indígenas a partir do audiovisual como recurso para o ensino decolonial e pedagógico. In: Post da Silveira, A. & CONDE, D. C. (orgs.) **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto: experiências do instituto de línguas da UFSCar em tempos de pandemia**. Araraquara: Letraria, 2022. (no prelo)
- WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (org.) WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver (v.1)**. Serie Pensamiento Decolonial. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, C. (org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver (v.2)**. Serie Pensamiento Decolonial. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, p. 17-48, 2017.

---

Submetido: 31/01/2023  
Aprovado: 30/07/2023