



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS
LÍNGUA PORTUGUESA

IVANILSON ERICK PEREIRA SOUZA

**POVOS ORIGINÁRIOS E DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES: caminhos
interdisciplinares como práticas pedagógicas na rede municipal de São Bernardo-MA**

SÃO BERNARDO-MA

2026

IVANILSON ERICK PEREIRA SOUZA

**POVOS ORIGINÁRIOS E DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES: caminhos
interdisciplinares como práticas pedagógicas na rede municipal de São Bernardo-MA**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Linguagens e
Códigos Língua Portuguesa, da Universidade
Federal do Maranhão, Centro de Ciências de
São Bernardo, como requisito obrigatório para
obtenção do grau de Licenciatura em
Linguagens e Códigos Língua Portuguesa.

Orientador(a):

Profa. Ma. Maria do Socorro Nascimento da
Costa

SÃO BERNARDO-MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza, Ivanilson Erick Pereira.

Povos originários e descolonização dos saberes :
caminhos interdisciplinares como práticas pedagógicas na
rede municipal de São Bernardo-MA / Ivanilson Erick
Pereira Souza. - 2026.

58 p.

Orientador(a): Maria do Socorro Nascimento da Costa.

Monografia (Graduação) - Curso de Linguagens e Códigos
- Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São
Bernardo-ma, 2026.

1. Povos Originários. 2. Descolonização dos Saberes.
3. Interdisciplinaridade. 4. Protagonismo Discente. I.
Costa, Maria do Socorro Nascimento da. II. Título.

IVANILSON ERICK PEREIRA SOUZA

**POVOS ORIGINÁRIOS E DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES: caminhos
interdisciplinares como práticas pedagógicas na rede municipal de São Bernardo-MA**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Linguagens e
Códigos Língua Portuguesa, da Universidade
Federal do Maranhão, Centro de Ciências de
São Bernardo, como requisito obrigatório para
obtenção do grau de Licenciatura em
Linguagens e Códigos Língua Portuguesa.

Data de Aprovação: 14 de julho de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Maria do Socorro Nascimento da Costa (UFMA-CCSB)
(Orientador)

Prof.^a Dra. Janine Alessandra Perine (UFMA-CCSB)
(Avaliador 1)

Prof.^a Dra. Maria Francisca da Silva (UFMA-CCSB)
(Avaliador 2)

Dedico este trabalho à minha mãe, Francilene Pereira Ribeiro, que com seu amor incondicional e com suas palavras de incentivo, nunca me deixou desistir dos meus sonhos. E à memória do meu saudoso avô, Francisco José Pereira, meu primeiro mestre, que me ensinou o valor do conhecimento. Obrigado por tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda sabedoria e força, que iluminou meus caminhos e me sustentou nos momentos de cansaço e incerteza. Sem sua graça, nada disso seria possível.

À minha irmã, Helen Luz, recém-formada nesse mesmo curso, agradeço por cada palavra de apoio, cada abraço nos dias difíceis e por ser não apenas uma irmã, mas uma amiga e uma inspiração diária. Ver sua trajetória me mostrou que era possível chegar até aqui. Seu exemplo me impulsionou a não desistir.

Aos meus amigos, João Vitor Silva, Yalana Garcia, Lyelle Candeira e Williana Rodrigues, o meu mais sincero agradecimento. Vocês tornaram essa jornada muito mais leve e significativa. As risadas compartilhadas, as trocas de conhecimento, os dias de estudo e os momentos de descontração foram essenciais para que eu chegasse até o fim com lucidez e o coração cheio de gratidão.

Agradeço também ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pelo qual fui bolsista por quase quatro anos. Essa experiência foi fundamental para minha formação, proporcionando-me vivências únicas no ambiente escolar e reafirmando minha vocação para a docência. À coordenadora do programa na época, Prof.^a Dr.^a Janine Alessandra Perini, expresso minha profunda gratidão por sua mentoria, dedicação e por todo o incentivo que sempre me ofereceu.

Aos meus professores, que ao longo de toda a minha formação acadêmica dedicaram seu tempo, conhecimento e paciência para me ensinar não apenas conteúdos, mas também lições de vida. Cada aula, cada conselho e cada correção contribuíram para a pessoa e o profissional que estou me tornando. Meu respeito e minha admiração a todos vocês.

E, de maneira muito especial, agradeço à minha orientadora, Maria Costa. Mais do que uma professora, você foi uma guia e uma fonte constante de encorajamento. Em cada reunião, cada correção minuciosa e em cada palavra de incentivo, você demonstrou um comprometimento que vai além da sala de aula. Sou eternamente grato por cada instante dedicado a mim e a este projeto. Levarei seus ensinamentos por toda a vida.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para essa conquista, meu muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso analisou os efeitos pedagógicos de um projeto interdisciplinar desenvolvido com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São Bernardo-MA, articulando a leitura de *Iracema* (José de Alencar, 1865), análise da música *Run to the Hills* (Iron Maiden, 1982) e a apreciação da obra *Não Somos Iracema* (Yakunã Tuxá, 2019). O problema que orientou esta pesquisa foi compreender de que modo o diálogo entre essas três linguagens poderia contribuir para a descolonização dos saberes sobre os povos originários e para o protagonismo desses estudantes. Para tanto, a pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter de pesquisa-ação, teve como objetivo analisar como essas práticas contribuíram para a descolonização dos saberes sobre os povos originários e para o protagonismo discente. A coleta de dados utilizou diário de bordo, registros fotográficos, produções artísticas dos estudantes, analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O referencial teórico ancorou-se em Candido (1998), Hall (2006), Krenak (2022), Munduruku (2013), Esbell (2020), Candau (2012), Walsh (2013), Fazenda (1994, 1998), Saviani (1999, 2011), Larrosa (2015), Clüver (1997) e Plaza (2003). Os resultados evidenciaram que o confronto entre as linguagens permitiu aos alunos problematizarem representações coloniais, produzindo imagens que romperam com a idealização romântica e valorizaram a diversidade indígena contemporânea.

Palavras-chave: Povos originários; Descolonização dos saberes; Interdisciplinaridade; Protagonismo discente.

ABSTRACT

This undergraduate thesis analyzed the pedagogical effects of an interdisciplinary project developed with an 8th-grade class of elementary school in São Bernardo-MA, articulating the reading of *Iracema* (José de Alencar), the analysis of the song *Run to the Hills* (Iron Maiden), and the appreciation of the work *Não Somos Iracema* (Yakunã Tuxá). The problem that guided this research was to understand how the dialogue between these three languages could contribute to the decolonization of knowledge about indigenous peoples and to the protagonism of these students. To this end, the research, with a qualitative approach and action-research character, aimed to analyze how these practices contributed to the decolonization of knowledge about indigenous peoples and to student protagonism. Data collection included a field diary, photographic records, and students' artistic productions, analyzed through Content Analysis (Bardin, 2016). The theoretical framework was grounded in Candido (1988), Hall (2006), Krenak (2022), Munduruku (2013), Esbell (2020), Candau (2012), Walsh (2013), Fazenda (1994, 1998), Saviani (1999, 2011), Larrosa (2015), Clüver (1997), and Plaza (2003). Results showed that the confrontation between languages allowed students to problematize colonial representations, producing images that broke with romantic idealization and valued contemporary indigenous diversity.

Keywords: Indigenous peoples; Decolonization of knowledge; Interdisciplinarity; Student protagonism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 Descolonização do olhar e Identidade Indígena.....	12
2.2 A Estética como resistência: de Jaider Esbell à voz de Yakunã Tuxá.....	17
2.3 O Diálogo intersemiótico como estratégia descolonizadora.....	19
2.3.1 Literatura, música e visualidades: Tensões entre o cânone e a contemporaneidade.....	19
2.4 Práticas pedagógicas descolonizadoras: interdisciplinaridade, protagonismo estudantil e ressignificação do espaço escolar em São Bernardo-MA.....	22
3 METODOLOGIA.....	25
3.1 Caracterização do local da coleta de dados.....	26
3.2 Caracterização do projeto interdisciplinar.....	27
3.3 Abordagem e tipo de pesquisa	29
3.4 Técnica, instrumento de produção de dados	31
3.5 Metodologia de análise de dados	32
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	32
4.1 Apropriação crítica do texto literário e humanização.....	32
4.2 O diálogo intersemiótico nas produções artísticas.....	33
4.3 Permanência do olhar colonial: quando a descolonização não se efetivou.....	35
4.4. Descolonização do olhar: da idealização romântica à contranarrativa indígena.....	38
4.4.1 Para além da representação indígena: a descolonização da estética corporal.....	44
4.5 Protagonismo discente e ressignificação do espaço escolar.....	46
5 Considerações Finais.....	56
6 REFERÊNCIAS	57

1. INTRODUÇÃO

A visão construída ao longo da história brasileira acerca dos povos indígenas, especialmente no âmbito escolar, é marcada por estereótipos e representações coloniais. Como alerta Daniel Munduruku (2013), ainda se ensina a temática indígena como algo do passado, exótico e distante da realidade contemporânea. Essa visão foi reforçada por diferentes linguagens artísticas – literatura, música e artes visuais – que durante séculos silenciaram ou idealizaram a figura do indígena. Diante desse diagnóstico, surgiu a necessidade de desconstruir esse olhar, apresentando uma perspectiva protagonizada pelos próprios povos originários.

Posto isto, o objeto desta pesquisa constituiu na elaboração, aplicação e análise do projeto interdisciplinar intitulado “Interdisciplinaridade na educação básica: análise dos diferentes pontos de vista em relação aos povos originários presentes na literatura, na música e nas artes visuais”¹, desenvolvido em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Unidade Integrada Professora Célia Cristina Pereira dos Reis, localizada em São Bernardo – MA. A intervenção ocorreu entre abril e junho de 2025, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Estágio Obrigatório II, envolvendo aproximadamente 35 alunos com idades entre 13 e 14 anos. Na prática, o projeto articulou a leitura orientada dos capítulos iniciais de *Iracema* (1865), de José de Alencar, a análise da música *Run to the Hills* (1982) da banda Iron Maiden e as produções visuais da artista indígena contemporânea Yakunã Tuxá, especialmente a obra *Não somos Iracema* (2019). Além disso, foram realizadas rodas de conversa, atividades de produção artística pelos discentes e uma ação coletiva de revitalização em um espaço da própria instituição.

A escola pública brasileira enfrenta desafios relacionados à qualidade do ensino, à representatividade cultural no currículo e à formação de professores. No ensino de literatura, obras canônicas como *Iracema*, embora centrais na formação do imaginário nacional, frequentemente são trabalhadas de forma descontextualizada, sem problematização crítica de seus pressupostos coloniais e de suas representações idealizadas da figura indígena. A pesquisa partiu, portanto, do seguinte problema: como práticas pedagógicas interdisciplinares que articularam o romance *Iracema* (José de Alencar), a música *Run to the Hills* (Iron Maiden) e a arte indígena contemporânea *Não Somos Iracema* (Yakunã Tuxá) puderam contribuir para a descolonização dos saberes sobre povos originários e para o protagonismo de estudantes do oitavo ano da rede municipal de São Bernardo -MA? Além disso, elencaram-se algumas

¹ Considerando o título do projeto, a partir de agora será utilizado “Projeto interdisciplinar na educação básica” para se referir a ele.

questões norteadoras, tais como: a) De que modo o confronto entre as três linguagens (literatura romântica, música do colonizador, arte indígena contemporânea) permitiu ao estudante identificar e confrontar discursos coloniais sobre os povos originários? b) Como as produções artísticas dos alunos revelaram a síntese crítica entre essas diferentes linguagens e a construção de sentidos sobre alteridade e identidade? c) Em que medida a intervenção no espaço escolar, fundamentada na descolonização dos saberes, promoveu protagonismo discente e ressignificação da escola como lugar de memória e pertencimento?

Diante do problema apresentado e das questões norteadoras, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como práticas pedagógicas interdisciplinares, articulando o romance *Iracema* (José de Alencar), a música *Run to the Hills* (Iron Maiden) e a arte indígena contemporânea *Não Somos Iracema* (Yakunã Tuxá), contribuíram para a descolonização dos saberes sobre povos originários e para o protagonismo de estudantes do oitavo ano da rede municipal de São Bernardo – MA.

Como objetivos específicos, estabeleceu-se: a) analisar como o confronto entre as três linguagens (literatura romântica, música do colonizador, arte indígena contemporânea) permitiu aos estudantes reconhecer e problematizar discursos coloniais sobre os povos; b) Examinar as produções artísticas dos alunos como indicadores da síntese crítica entre diferentes linguagens e da construção de sentidos sobre alteridade e identidade; c) Avaliar em que medida a intervenção no espaço escolar, fundamentada na descolonização dos saberes, promoveu protagonismo discente e ressignificação da escola como lugar de memória e pertencimento.

Ademais, esta pesquisa justificou-se por seu caráter inédito no âmbito social e científico. Socialmente, ao ter sido desenvolvida em São Bernardo-MA, uma região do baixo Parnaíba com escassa produção acadêmica sobre pedagogias decoloniais no Ensino Fundamental, a investigação ofereceu um modelo situado de descolonização do currículo, ressignificando o espaço escolar como território de valorização dos povos originários e de protagonismo discente – contribuição concreta para a comunidade local e para a rede pública municipal. Cientificamente, embora existam pesquisas isoladas sobre a obra de José de Alencar, sobre a música *Run to the Hills* no âmbito dos estudos culturais e sobre a arte de Yakunã Tuxá no campo das Artes Visuais, não foram encontrados, nos principais indexadores acadêmicos (CAPES, Google Acadêmico), estudos que articulem esses três materiais em um viés pedagógico interdisciplinar aplicado ao Ensino Fundamental. Dessa forma, o estudo oferece um modelo analisado e fundamentado de projeto interdisciplinar entre literatura, música e artes visuais, alinhado à Lei 11.645/2008 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com potencial de replicabilidade em outros contextos escolares.

A construção teórica do trabalho ancorou-se em quatro eixos principais. Primeiro, a apropriação do texto literário e humanização, com base em Antonio Candido (1988); segundo, a descolonização do olhar e identidade indígena, a partir das postulações de Daniel Munduruku (2013), Ailton Krenak (2022) e de Candau (2012); para pensar uma identidade localizada e construída socioculturalmente, mergulhou-se nas discussões do sociólogo Stuart Hall (2003); e em Jaider Esbell (2020), para refletir sobre o conceito de Arte Indígena Contemporânea. Terceiro, o diálogo intersemiótico como estratégia descolonizadora, apoiado em Claus Clüver (1997) e Julio Plaza (2003); quarto, as práticas pedagógicas interdisciplinares e o protagonismo discente, com Ivani Fazenda (1994), Dermeval Saviani (2011); e Jorge Larrosa (2015). Esses autores forneceram embasamento para examinar como a prática interdisciplinar intervenção mobilizou os estudantes a produzirem sentidos críticos e a se tornarem sujeitos ativos na escola.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA DESCOLONIZAÇÃO: identidade indígena, estética de resistência e práticas pedagógicas

[...] – *Afinal, o que um índio estaria fazendo andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça, pesca e planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma...* (retirado de uma crônica de Daniel Munduruku, 2013)

Nesse item, organizou-se uma revisão teórica estruturada a partir das contribuições de pensadores fundamentais para refletir desde a descolonização do olhar até as implicações didáticas e pedagógicas de um projeto interdisciplinar. Para tanto, este capítulo teórico é organizado em quatro subtópicos que tratarão de conceitos basilares para compreensão e análise dos dados coletados durante a aplicação do projeto, presentes na seção quatro (4).

2.1. Descolonização do olhar e identidade indígena

Para discutir o deslocamento das representações indígenas, a pesquisa apoiou-se, primeiramente, em Daniel Munduruku (2013) que além de literato é um intelectual que tensiona as distintas representações acerca do indígena, ou seja, ele problematiza o “índio” pertencente ao imaginário do Romantismo e o “indígena” real contemporâneo. Ele ressalta que as escolas ainda ensinam o tema indígena como algo do passado, como algo exótico, o que reforça a visão preconceituosa e distante da realidade dos povos originários; em sua obra *O banquete dos deuses: conversas sobre a origem e cultura brasileira* (2013), Munduruku discute sobre a educação e de seu papel central na construção da imagem do “índio” afirmando que:

Parte dessa imagem é construída com a ajuda de conceitos que, muitas vezes, descaracterizam o outro como possuidor de interesses próprios, vida própria, cultura própria. Como exemplo de meio transmissor desses tipos de conceitos, podemos citar o livro didático e sua construção pela sociedade. Isso vale também para as apostilas que são fartamente adotadas, sobretudo nas escolas particulares com propósitos econômicos. Os manuais didáticos, em sua maioria, ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios, pois trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuam diversos deuses, entre os quais Tupã. O que esse tipo de informação pode gerar? Normalmente gera sentimentos equivocados, preconceitos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório, típico de pessoas que têm opinião arbitrária sobre um grupo ou pessoa que se destaca pela diversidade cultural. (Munduruku, 2013, p.17)

Ou seja, ao afirmar que os materiais didáticos contribuem para a construção de uma imagem estereotipada dos povos indígenas, Daniel Munduruku evidencia um dos principais mecanismos de reprodução da Colonialidade do saber no contexto educacional. Logo, a representação homogênea do indígena como sujeito pertencente ao passado, associado à vida na floresta, à nudez e a práticas culturais fixas, inviabiliza a diversidade étnica, linguística,

territorial e cosmológica dos povos originários brasileiros. O livro didático, portanto, deixa de cumprir sua função formativa para atuar como um dispositivo de manutenção de discursos coloniais que legitimam preconceitos e reforçam mais ainda práticas discriminatórias.

Essa reflexão de Munduruku dialoga com a crítica de Vera Candau (2012) ao caráter monocultural da educação formal. Para a autora, a escola está construída

[...] tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade” (Candau, 2012, p. 28).

Esse diagnóstico é fundamental para compreender por que as representações indígenas no currículo escolar, quando presentes, são frequentemente atravessadas por estereótipos, como afirma Munduruku, e, por conseguinte, por visões eurocêntricas. Nessa perspectiva, a descolonização do olhar pressupõe a revisão crítica dessas narrativas cristalizadas e, principalmente, a valorização das produções culturais elaboradas pelos próprios sujeitos indígenas.

Ainda na senda dos valores universais apresentados por Candau, Munduruku apresenta que:

[...] toda sociedade que analisa uma outra tomando por base os próprios pressupostos tende a ser etnocêntrica. Esse etnocentrismo, no entanto, é compreensível dentro do contexto de autoafirmação em que um povo vive, orgulho de ser o que é. Por outro lado, se toda sociedade está sujeita a uma leitura etnocêntrica das outras sociedades, o mesmo não pode ser estendido ao indivíduo. O indivíduo aprende a comportar-se de determinada maneira pela força da educação. Se a sociedade a que pertence engendra no indivíduo ideias que permitam uma leitura unilateral de outra sociedade, fatalmente ele crescerá tendo seus pressupostos teóricos e sua visão de mundo como determinantes na avaliação dos outros povos. (Munduruku, 2013, p. 18)

Ao refletir sobre o etnocentrismo, o autor chama atenção para um elemento central das relações interculturais: toda sociedade tende a interpretar o outro a partir de seus próprios referenciais culturais. Porém, Munduruku estabelece uma distinção basilar entre o comportamento coletivo e a formação do indivíduo, ou seja, o indivíduo não nasce etnocêntrico, ele aprende a olhar o mundo por meio dos valores, discursos e práticas educativas da sociedade em que está inserido. Esse debate possibilita um deslocamento importante: saindo, portanto, da esfera cultural para adentrar na esfera da educação, destacando que preconceitos e discriminações não são naturais, mas historicamente construídos e socialmente ensinados.

Diante dessas representações eurocentradas disseminadas no espaço escolar, como fica a identidade indígena? Munduruku apresenta um relato acerca disso:

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. Relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma

série de chavões com que muitas pessoas me insultavam: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio... Eu não me identificava com isso, mas nunca fiz nada para defender minha origem. Carreguei com muita tristeza todos os apelidos que recaíam sobre mim: índio, Juruna, Aritana e Peri, entre outros. E tive de conviver com o que a civilização ocidental tem de pior, que é ignorar quem traz em si o diferente. Ainda jovem me vi em crise de identidade. Aceitar minha origem significava abandonar uma série de comportamentos que já tinha introjetado em mim como uma forma de defesa, e eu não tinha muita coragem de fazer isso. (Munduruku, 2013, p. 8-9)

O fragmento é um relato autobiográfico de Munduruku e revela que identidade indígena não se constitui apenas como uma condição étnica ou de pertencimento cultural, mas também como um espaço de disputa simbólica marcado pelos efeitos da colonialidade. Ou seja, ao afirmar que nasceu indígena, mas precisou aceitar essa condição, o autor destaca que a rejeição inicial de sua identidade não decorre de uma experiência individual isolada, mas de um processo histórico de desqualificação dos povos originários, construídos ao longo da colonização e perpetuado pelas instituições sociais como a escola, os meios de comunicação e também os discursos oficiais.

Outrossim, os adjetivos depreciativos mencionados- *atrasado*, *sujo*, *preguiçoso*, *malandro* e *vadio* – desnudam a permanência de um imaginário colonial que associa a identidade indígena à inferioridade e ao atraso da sociedade brasileira. Tal discurso legitimou, historicamente, políticas de assimilação, invisibilização e, portanto, silenciamento dos povos indígenas, impondo como modelo único os valores europeus e relegando outras formas de existência à condição de subalternidade. Por esse viés, a vergonha narrada não é lida como um resultado de uma percepção espontânea de si mesmo, mas da internalização de estigmas engendrados por uma sociedade que naturalizou a hierarquização das culturas².

Corroborando e ampliando as postulações de Munduruku, Ailton Krenak em seu ensaio *Cartografias para depois do fim*, presente na obra *O futuro é ancestral*, afirma que:

Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida, a bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição de aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia da finitude. Não vamos deixar de morrer ou qualquer coisa do gênero, vamos, antes, nos transfigurar, afinal a metamorfose e o nosso ambiente, assim como das folhas, das ramas e de tudo que existe. (Krenak, 2022, p.23)

Ampliando significativamente as ideias de Daniel Munduruku sobre como a sociedade ocidental produziu estereótipos que levam muitos indígenas a negarem sua própria identidade,

²Outros autores discutem essas e outras questões, mas a partir de outros contextos: Frantz Fanon; Stuart Hall; Walter Dignolo; e também a Catherine Walsh.

Krenak evidencia que esse processo é oriundo de uma estratégia mais profunda de colonialidade, isto é, a imposição de uma suposta universalidade que apaga as diferenças culturais em nome de um único modelo de humanidade. Ao afirmar que um dos maiores danos do colonialismo foi dizer que “somos todos iguais”, o autor não está defendendo desigualdades entre povos, mas, sim, denunciando que uma igualdade assimilacionista que exige dos sujeitos indígenas o abandono de suas cosmologias, línguas, territórios e modos próprios de existir e resistir para serem reconhecidos como cidadãos.

Nessa perspectiva, a crítica de Krenak conversa com a crise identitária narrada por Daniel Munduruku, pois evidencia que o conflito vivido por esse último não é individual, mas, sim, uma consequência de um projeto histórico que buscou dissolver as identidades indígenas em uma identidade nacional homogênea. Por esse viés, descolonizar o olhar implica reconhecer a legitimidade das diferenças e compreender a identidade indígena como forma de existência que não precisa ser traduzida nem validada por parâmetros eurocêntricos.

Para ampliar a compreensão sobre como as identidades culturais são construídas discursivamente - processo que se manifesta tanto na idealização romântica de *Iracema* quanto na contranarrativa de Yakunã Tuxá -, as contribuições de Stuart Hall (2006) são particularmente esclarecedoras. O autor tensiona o papel das culturas nacionais como “comunidades imaginadas”, isto é, narrativas que produzem sentido de pertencimento e identidade coletiva, frequentemente ancoradas em símbolos e mitos de origem. Para ele:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso, estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial. (Hall, 2006, p. 47).

A construção da nação brasileira no século XIX, da qual *Iracema* é um dos símbolos mais potentes, exemplifica esse processo ao eleger a figura da indígena idealizada como uma alegoria da mestiçagem. Nesse sentido, o romance de Alencar participou da fabricação de uma identidade nacional que, ao mesmo tempo que integrava o índio como mito de origem, esvaziava-o de voz, historicidade e agência política. Essa operação, contudo, não se restringe ao passado. Pelo contrário, ela ecoa nas representações ainda presentes nos materiais didáticos e no imaginário escolar, como denunciam Munduruku e Krenak.

Além disso, Hall (2006) sustenta que as identidades não são fixas ou essenciais, mas historicamente construídas, fragmentadas e sujeitas a constantes deslocamentos. Para o autor, o sujeito pós-moderno é concebido “como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p. 12), tornando-se uma “celebração móvel”, isto é, “formada e

transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13). Essa perspectiva é particularmente necessária para compreender o gesto de Yakunã Tuxá ao produzir a obra *Não Somos Iracema*, pois, ao confrontar a representação romântica com uma autorrepresentação indígena contemporânea, a artista não apenas deslocou o olhar sobre o passado, mas interviu no presente, afirmando identidades que não cabem mais nos moldes da narrativa nacional tradicional.

Nesse sentido, a arte indígena contemporânea pode ser lida como uma prática de reinscrição da diferença no espaço simbólico da nação, rompendo com a ideia de uma identidade cultural unificada e estável. Por fim, a própria noção de que a “crise de identidade”, assim chamada, e “vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2006, p. 7) ajuda a compreender porque o projeto interdisciplinar, ao ter colocado em tensão diferentes linguagens e perspectivas sobre o indígena, mobilizou nos estudantes um estranhamento produtivo, em que a crise das representações coloniais abriu espaço para a construção de novas imagens e narrativas, protagonizadas pelos próprios alunos. Logo, essas discussões teóricas são fundamentais para pensar e analisar se a mediação pedagógica interdisciplinar permitiu aos alunos perceberem a obra de Alencar como uma construção datada, tal como sua relação com a música *Run to the Hills*, da banda Iron Maiden, e a abertura de espaço para a autorrepresentação presente na obra de Yakunã Tuxá.

Posto isso, para a descolonização do olhar e o reposicionamento do sujeito indígena iniciar o projeto apresentando Iracema foi essencial e potencializador, haja vista que a personagem é retratada por Alencar como “a virgem dos lábios de mel” (Alencar, 2024, p. 20), uma indígena idealizada e erotizada, cujo destino foi dar à luz ao primeiro mestiço (Moacir) e, em muitas leituras, ler-se como a própria nação brasileira por meio de uma alegoria. Isto é, nota-se como nessa narrativa Iracema foi romanticamente glorificada, mas sua subjetividade, cultura e voz foram silenciadas em razão de um projeto de nação (e de colonialidade) que a absorveu e a anulou. Após essa primeira fase, iniciar a segunda mostrando a obra *Não somos Iracema*, de Yakunã Tuxá, configurou-se como um ato explícito de desconstrução desse imaginário, surgindo, desse modo, uma contranarrativa que buscou afirmar que as indígenas contemporâneas (ou não) não se reconhecem nesse símbolo passivo e idealizado, que elas possuem suas próprias vozes, histórias e lutas- exemplo claro das postulações de Munduruku e Krenak.

Nesta pesquisa, essa categoria permitiu analisar como os estudantes elaboraram imagens, discursos e sentidos sobre os povos indígenas a partir do confronto entre a narrativa de José de Alencar e as obras de Yakunã Tuxá. O foco foi identificar nas produções dos alunos a presença de representações coloniais, idealizadas ou estereotipadas do indígena - por exemplo, em uma figura passiva, romantizada ou com características de apenas pertencente ao passado - , e ao mesmo tempo, observar em que medida a arte indígena contemporânea funcionou como uma contranarrativa capaz de desestabilizar esses imaginários.

Nessa perspectiva, a ênfase recairá sobre possíveis deslocamentos discursivos e epistemológicos, observando como os alunos passaram a reconhecer os indígenas: se como sujeitos históricos, contemporâneos e produtores de cultura; ou se como objetos de estudo e sujeito passivos, legitimando preconceitos e reforçando mais ainda práticas discriminatórias.

Portanto, Munduruku, Candau e Krenak forneceram a chave teórica para entender a potência política-identitária e pedagógica dos resultados obtidos a partir do diálogo entre as diferentes linguagens, ao passo em que não apenas para pensar a comparação entre elas, mas, sim, colocar os alunos no centro de um debate sobre a construção das narrativas nacionais e do apagamento histórico. Ademais, ao utilizá-los nesse referencial, a pesquisa ganha robustez para tensionar como os alunos perceberam e decodificaram os diferentes mecanismos de representação e contrarepresentação, contribuindo para pensar e construir uma educação antirracista e decolonial.

2.2. A Estética como resistência: de Jaider Esbell à voz de Yakunã Tuxá

Para aprofundar a crítica às representações coloniais e entender o movimento de autorrepresentação indígena na arte, a pesquisa ancorou-se também no pensamento e na trajetória de Jaider Esbell (1979-2021). Artista visual, intelectual, curador, e ativista indígena da etnia Makuxi, Esbell foi um dos principais formuladores do conceito de Arte Indígena Contemporânea (AIC) no Brasil, um movimento que reivindicou a produção artística indígena não como artefato etnográfico ou ilustração do passado, mas como um sistema legítimo e autônomo de criação e pensamento situado no presente. Sua obra e seus escritos ajudaram a construir o que se poderia chamar de uma epistemologia da arte indígena como armadilha política.

Durante uma década inteira tenho me dedicado integralmente a pensar as artes que faço como partes de um sistema político e estratégico amplo, de limites indefinidos intencionalmente para que uma hora pudesse ser posto em ambiente de equivalência aos todos, para de fato suscitarem possibilidades reais de diálogos com os já

difundidos movimentos. Eu não posso desde onde estou, afirmar ou negar absolutamente nada, tampouco a intenção da minha escrita está para além das fronteiras de suas próprias investidas. Eu não sou titular de nenhuma cátedra em uma influente academia, mas ao passar dos anos eu pude perceber que esses espaços já existem e que já constroem teorias ao mesmo tempo em que as disseminam segundo suas próprias estruturas e motivações. (Esbell, 2020, s/p)

Para além de um reconhecimento no sistema das artes, em seu ensaio “*Arte Indígena Contemporânea como armadilha para armadilhas*” (2020), Jaider Esbell reivindica um novo lugar de enunciação, capaz de confrontar as estruturas coloniais que historicamente definiram quem produz conhecimento e quais expressões artísticas são legitimadas. Isto é, no fragmento, Esbell rompe com a compreensão tradicional da arte como expressão exclusivamente estética e individual. Sua reflexão desnuda que a criação artística indígena constitui um projeto de resistência que ultrapassa os limites do campo artístico para inserir-se em uma disputa política, epistemológica e territorial. Nessa perspectiva, a arte deixa de ser apenas objeto de contemplação para torna-se um instrumento de enfrentamento às estruturas coloniais que, durante séculos, definiram os lugares de fala, os critérios de legitimidade do conhecimento e os modos de representar os povos indígenas.

Ademais, a posição crítica do artista e intelectual evidencia uma crítica contundente às instituições responsáveis pela produção e validação do saber: as universidades. Ao reconhecer que não pertence a esses espaços de produção e legitimação do conhecimento, ele denuncia a assimetria histórica entre as epistemologias acadêmicas e os conhecimentos produzidos pelos povos originários. Alerta-se que Esbell não deseja uma substituição de um sistema por outro, mas, sim, questiona o monopólio da universidade e das instituições culturais na definição do que pode ser reconhecido como teoria, arte ou conhecimento.

Nota-se como tal reflexão dialoga profundamente com as discussões apresentadas anteriormente dos indígenas Munduruku e Krenak, sendo a escrita do ensaio aquilo que é denominado como desobediência epistêmica, pois produz uma reflexão crítica a partir de uma experiência localizada na ancestralidade, na memória coletiva e na cosmologia indígena.

Então por que é que eu digo que usar o termo Arte Indígena Contemporânea é antes de tudo uma estratégia? Talvez pelo fato de eu não conseguir dizer, fazer, mostrar e viver tudo o que acumulei de imaginação e visão por outros meios. [...] a arte indígena contemporânea, posso dizer que é um termo a mais no mundo dos termos. Mas, quando é trabalhado desse lado de cá, o eu sujeito, artista, indígena e autor, passa a ter legitimidade inquestionável. É armadilha para pegar armadilhas por diversas razões, sobretudo para o campo da autocrítica, autoanálise e autodesenvolvimento. (Esbell, 2020, s/p)

Esbell mesmo ao afirmar que a AIC é mais um termo entre tantos outros, ressalta que sua potencialidade reside no lugar de enunciação que ele inaugura: o artista indígena, pela

primeira vez, fala de si, produz teoria sobre sua própria prática e reivindica o direito de definir os sentidos de sua produção. Trata-se, portanto, de um movimento de deslocamento do centro da narrativa, no qual o indígena deixa de ocupar a posição histórica de objeto de representação para assumir a posição de sujeito, autor e intérprete de sua própria experiência.

O artista conclui que “[...] nós, os indígenas, precisamos de uma armadilha para identificar armadilhas e quem sabe esta não seja exatamente a AIC, feita e contextualizada por seus autores próprios” (Esbell, 2020, s/p). Lê-se essa armadilha como um dos dispositivos coloniais de classificação, domesticação ou exotização que, historicamente, enquadraram os povos indígenas em categorias produzidas pelo olhar ocidental. Esbell afirma que a produção artística indígena, nesse sentido, não busca validação nos cânones ocidentais, mas sim, afirmar sua própria existência e força, atuando como um dispositivo político e de resistência que descoloniza olhares.

Esbell concebe a arte, portanto, como um veículo para despertar uma nova consciência no Brasil, um país que, para ele, ainda desconhece sua própria origem e constituição. Assim, ao confrontar o espectador com a arte indígena contemporânea, ele objetiva provocar um estranhamento, um deslocamento que remete à memória ancestral e, inevitavelmente, provoca diálogos urgentes sobre colonização, invasão e apagamento. Essa perspectiva se alinha perfeitamente ao “Projeto interdisciplinar na educação básica”, que utilizou a arte de Yakunã Tuxá para gerar, nos estudantes do 8º ano, exatamente esse tipo de inquietação produtiva.

2.3. O Diálogo intersemiótico como estratégia descolonizadora

O diálogo entre diferentes linguagens artísticas não é um procedimento neutro ou meramente ilustrativo. Quando articulado criticamente, pode constituir uma poderosa estratégia de descolonização dos saberes. Assim, ao confrontar obras que representam os povos indígenas sob diferentes perspectivas - o romance romântico do século XIX, a música do colonizador e a arte indígena contemporânea -, durante a aplicação do projeto, pressupõe-se que um campo de tensões interpretativas foi criado e isso pode (ou não) desnaturalizar representações coloniais e abrir espaço para que os estudantes construam suas próprias sínteses críticas.

2.3.1. Literatura, música e visualidades: Tensões entre o cânone e a contemporaneidade

Para efeito introdutório, desde a primeira metade do século XX que alguns estudiosos têm como preocupação maior a relação profunda entre as diferentes manifestações artísticas no que tange ao debate moderno dessas questões. O filósofo francês Étienne Souriau (1892 - 1979), por exemplo, inaugurou esse debate na modernidade, o autor em sua obra emblemática intitulada *A correspondência das artes: elementos de estética comparada*, publicada pela primeira vez em 1947, afirma que

Nada mais evidente do que a existência de um tipo de parentesco entre as artes. Pintores, escultores, músicos poetas, são levitas do mesmo templo. Servem, senão ao mesmo deus, pelo menos a divindades congêneres. Irmandade das musas; associação dos artistas que maneje o escopo ou a caneta, o pincel ou o arco; uniformidade do gênio em todos os gêneros: eis outros tantos temas de fácil de desdobramento. (Souriau, 1983, p.14)

O fragmento apresenta uma reflexão sobre as interartes como parte do reconhecimento de que as diferentes manifestações artísticas compartilham uma matriz estética e simbólico comum, estabelecendo relações de diálogo, influência e complementaridade. Assim, a literatura, a música e as artes visuais, embora possuam linguagens, técnicas e materialidades distintas, convergem na construção de sentidos, afetos e formas de representação da experiência humana. Nesse viés, as artes não devem ser compreendidas como campos isolados, mas, sim, como expressões que integram uma mesma tradição criativa, reunidas por um *parentesco* que aproxima artistas, suas experiências e, sobretudo, seus projetos criativos.

Nessa perspectiva, a relação entre literatura e artes visuais não foi um acessório, notou-se que ela foi estruturante na aplicação do “Projeto interdisciplinar na educação básica”, considerando essa relação essencial no debate contemporâneo, uma vez que as duas manifestações artísticas tensionam limites do seu tempo: a primeira por inovar nas representações literárias no século XVIII; e a segunda por problematizar o cânone artístico ao valorizar práticas híbridas, plurais e, sobretudo, de cunho político.

Ampliando esse debate, o pesquisador alemão Claus Clüver (1932-), especialista em estudos de intermedialidade, afirma em seu texto *Estudos interartes: conceitos, termos e objetivos* (1997) que

[...] mais vale conceber os estudos interartes como discurso transdisciplinar às voltas com as “artes” e suas inter-relações do que como uma disciplina autônoma [...] como discurso transdisciplinar, tem preocupações de orientação semiótica, explorando questões de significação e interpretação, de sistemas signícos e suas interações, de representação e narração, de tempo e espaço, e de assuntos tradicionalmente tratados na estética; mas mesmo tais interesses e assuntos não podem mais ficar separados de contextos socioculturais [...] (Clüver, 1997, p. 52)

Ampliando as reflexões de Souriau acerca do parentesco entre as diferentes manifestações artísticas, a perspectiva contemporânea dos estudos interartes desloca o foco da simples aproximação entre diferentes linguagens artísticas para a compreensão de suas múltiplas interações em contextos históricos, culturais e sociais. Nesse viés, a concepção de que os estudos interartes constituem um discurso transdisciplinar evidencia que as relações entre literatura, música e visualidades não podem ser reduzidas à identificação de influências ou correspondência formais, mas devem, sim, serem analisadas como processos de produção de sentidos mediados por diferentes sistemas semióticos e por suas condições de circulação e recepção.

No “Projeto interdisciplinar na educação básica” que deu origem aos dados que serão analisados, a obra *Não somos Iracema* não ilustrou o romance de Alencar; ao contrário, deslocou e questionou seus fundamentos ideológicos. A relação interartes, portanto, permitirá analisar como os alunos, ao confrontar verbal e visualmente as duas obras, produziram novos sentidos (se produziram) e posicionamentos críticos acerca dos povos originários e suas representações.

Além das reflexões de Clüver e Souriau, apoiou-se também nas postulações do artista e intelectual brasileiro Julio Plaza (2003), para quem a tradução intersemiótica não é cópia, mas recriação. Nesse sentido, as produções artísticas produzidas dos estudantes (desenhos e pinturas) podem ser lidas também como traduções intersemióticas de suas leituras, carregadas de interpretação e recriação. Essa perspectiva teórica será fundamental para examinar os trabalhos discentes como documentos de apropriação ativa.

No que tange à articulação com a música *Run to the Hills*, da banda inglesa Iron Maiden, o “Projeto interdisciplinar na educação básica” explorou a dualidade narrativa presente na canção, na intenção de ampliar o olhar crítico dos alunos: concebida como sendo o colonizador que canta “I took their land, it’s not fair” (Tomei suas terras, não é justo) e o nativo que responda ao gritar “Run to the hills, run for your lives (Corram para as colinas, corram por suas vidas). Durante a aplicação, essa dualidade permitiu explorar com os alunos o ponto de vista do invasor e do invadido - algo que em *Iracema* aparece de forma mais sutil, pois a protagonista indígena se aliou ao colonizador.

2.4. Práticas pedagógicas descolonizadoras: interdisciplinaridade, protagonismo estudantil e ressignificação do espaço escolar em São Bernardo-MA.

As pedagogias decoloniais propostas por Catherine Walsh (2013) contribuirá significativamente para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no “Projeto interdisciplinar na educação básica”, uma vez que conceitualmente elas são definidas como metodologias forjadas em contextos de luta e resistência, que atuam como “[...] práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver” (Walsh, 2013, p. 19). Nesse sentido, os resultados da aplicação desse projeto não foram analisados por um viés que se limita a transmitir conteúdo sobre os povos indígenas, mas, sim, que buscou criar condições para que os estudantes vivenciassem outras formas de relação com o conhecimento, com a alteridade e com o espaço escolar, rompendo com a lógica colonial que historicamente silenciou e estereotipou esses sujeitos.

As categorias de protagonismo estudantil e ressignificação simbólica do espaço escolar serão compreendidas como dimensões interdependentes de um mesmo processo formativo. Para analisá-las, articulará tanto as contribuições de Dermeval Saviani com sua pedagogia histórico-crítica; quanto as postulações de Jorge Larossa com seu contexto de experiência; e Ivani Fazenda com suas discussões sobre a interdisciplinaridade.

Inicialmente, é preciso reconhecer o diagnóstico crítico que Saviani (1999) oferece sobre a função social da educação. Para ele:

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. (Saviani, 1999, p. 16)

Essa visão, embora alertando para o risco de uma educação meramente adaptativa, os resultados do “Projeto interdisciplinar na educação básica” serão tensionados pela aposta na descolonização dos saberes e também pelo protagonismo discente. Diferentemente de uma abordagem que tomaria os estudantes como carentes de correção a intervenção (que atuou como instrumento de correção dessas distorções) aqui analisada partiu do pressuposto de que os alunos já possuem saberes, repertórios e potencial crítico. Concebe-se a descolonização dos saberes, portanto, não os trata como “marginais” a serem integrados, mas como sujeitos

históricos capazes de reinterpretar o cânone, confrontar representações coloniais e produzir novas narrativas visuais.

Nessa mesma linha, porém com ênfase na apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados, Saviani (2011) entende a educação como um processo de transmissão e apropriação dos saberes sistematizados, no qual o aluno mediado pelas orientações do professor, transforma o conhecimento adquirido em instrumento de interpretação e intervenção na realidade. Ele afirma que:

[...] a educação é, pois, um processo de transmissão e apropriação de saberes, valores, modo de ação, etc., historicamente acumulados, que, ao serem apropriados pelos indivíduos, permitem que estes se tornem capazes de atuar na sociedade de modo a transformá-la (Saviani, 2011, p. 15).

Nessa perspectiva, o protagonismo não se reduz à mera participação ou execução de tarefas, mas se manifesta quando os estudantes, ao se apropriarem criticamente dos conteúdos e linguagens trabalhadas, deixam de ocupar uma posição passiva de receptores para se tornarem sujeitos ativos, produtores de sentido e de cultura no interior da escola. Nesse caso específico, essa ação autônoma discente ganha concretude tanto na autoria, como em desenhos produzidos ou intervenções, quanto na tomada de posições críticas frente aos problemas postos em debate.

Já as postulações de Jorge Larrosa (2015), forneceram uma camada fundamental de compreensão ao diferenciar o simples ato de “viver” ao ato de uma “experiência” formativa concreta. Para ele, vive-se muito de forma automática, sendo a experiência uma ação marcante e diferenciada, como um evento que nos transforma e desloca nossas certezas, ela é o que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2015, p. 18). De modo prático, as atividades do projeto - como os debates intensos, a criação artística e a ação coletiva de intervenção no espaço da escola - foram planejadas para ultrapassar a simples ideia de tarefas escolares e se configurarem como experiências marcantes, como bem aponta a perspectiva de Larrosa.

Essa compreensão do protagonismo como experiência formativa articulou-se a perspectiva intercultural crítica defendida por Candau (2012), já apresentada nesta seção teórica, em que, para ela, a interculturalidade “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (Candau, 2012, p. 45), promovendo “relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (Candau, 2012, p. 46). A autora enfatiza ainda que esse processo não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais e reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Nesse sentido, a intervenção artística no espaço escolar - ao colocar os estudantes em contato com diferentes perspectivas sobre os povos indígenas e ao convidá-los a produzir suas próprias narrativas visuais – pode ser lida como uma prática intercultural que favorece o diálogo entre saberes historicamente hierarquizados e promove o reconhecimento da alteridade.

Quanto ao conceito de interdisciplinaridade adotado, recorreu-se as reflexões de Ivani Fazenda (1994), na medida em que seus estudos discutem que:

A interdisciplinaridade começa no desejo de saber, na curiosidade, na pergunta que não se contenta com respostas fragmentadas. Ela é uma postura diante do conhecimento, uma forma de compreender a complexidade do real, recusando a simplificação e a compartimentação dos saberes. Ser interdisciplinar é estar aberto ao diálogo, à troca, à construção coletiva, é reconhecer que nenhuma disciplina detém o monopólio da verdade e que a realidade exige olhares múltiplos e integradores. (Fazenda, 1994, p. 92-93).

Logo, quando compreendida como atitude dialógica e integradora (Fazenda, 1994), potencializa a experiência formativa ao criar condições para que os estudantes vivenciem o conhecimento não como algo externo e fragmentado, como um processo que o estoca e os transforma. Logo, a articulação entre as diferentes linguagens – literária, musical, visual em espacial - não apenas pode ampliar o repertório dos alunos, mas poderá coloca-los como sujeitos ativos na produção de sentidos. A experiência, para Larrosa (2015), é justamente o que nos acontece e nos afeta, e a interdisciplinaridade, ao romper com a lógica disciplinar fechada, abre espaço para que o conhecimento se torne verdadeiramente experiência, pois mobiliza o estudante em sua totalidade.

Aprofundando essa discussão, Fazenda (1998) argumenta ainda que:

O sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático. Rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social. (Fazenda, 1998, p. 41)

Essa passagem é particularmente relevante para este trabalho porque explicita um equívoco comum, no qual muitos projetos ditos interdisciplinares permanecem no plano teórico, sem afetar de fato a prática pedagógica. No projeto em discussão, contudo, a interdisciplinaridade foi “construída no prazer prático” – por exemplo, quando os alunos foram convidados a desenhar uma mulher indígena contemporânea após a leitura clássica de Alencar, ouvido Iron Maiden e visto Yakunã Tuxá. Esse ato de produção artística não é apenas um produto, mas o próprio espaço onde as fronteiras disciplinares se rompem, ao passo em que o estudante mobiliza simultaneamente conhecimentos literários musicais visuais e históricos para resolver um problema de representação.

Nesse mesmo movimento, ela amplia o alcance da postura interdisciplinar para todas as dimensões educativas:

A educação, em todas as suas dimensões, torna ainda mais patente a necessidade da postura interdisciplinar, tanto como objeto de conhecimento e de pesquisa quanto como espaço e mediação de intervenção sociocultural (Fazenda, 1998, p. 41)

Essa passagem de Fazenda é particularmente relevante para esta pesquisa porque explicita que a interdisciplinaridade não se restringe ao plano teórico ou metodológico, mas assume uma dimensão política e social. Ao afirmar que a educação é “espaço e mediação de intervenção sociocultural”, a autora reconhece que a escola não é uma instituição neutra: ela é atravessada por relações de poder, tensões culturais e disputas de sentido.

Por fim, Fazenda (1998) sintetiza que

A educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade constitui o processo que deve levar do múltiplo ao uno. O processo educativo e seus fundamentos epistemológicos e axiológicos baseiam-se em uma multidisciplinaridade, em uma pluridisciplinaridade. É que, dadas as nossas condições e a complexidade da prática, precisamos de múltiplos enfoques mediatizados pelas abordagens das várias ciências particulares. (Fazenda, 1998, p. 43)

Essas contribuições de Fazenda serão fundamentais para sustentar a análise da atitude interdisciplinar proposta pelo projeto – para compreender interdisciplinaridade não como mera justaposição de conteúdos, mas como um princípio organizador da prática pedagógica que busca superar a fragmentação do saber e promover a formação integral dos estudantes, como será verificado nas seções posteriores.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, descrevendo a abordagem, o tipo de investigação, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como a caracterização do local e do projeto interdisciplinar que fundamentou a intervenção pedagógica. Para tanto, a metodologia está organizada em cinco subtópicos: caracterização do local da coleta de dados, caracterização do projeto interdisciplinar, abordagem e tipo de pesquisa, técnicas e instrumentos de produção de dados, e metodologia de análise de dados, que em conjunto orientaram a coleta, a sistematização e a interpretação das informações obtidas ao longo da pesquisa.

A presente investigação assumiu uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo. Quanto aos procedimentos metodológicos, caracterizou-se como uma pesquisa-intervenção, uma vez que analisou os desdobramentos de uma prática pedagógica interdisciplinar aplicada em uma turma de oitavo ano, com média de 35 alunos, da rede

municipal de São Bernardo-MA. A coleta de dados baseou-se na análise documental de registros pedagógicos e produções artísticas desses discentes sob a luz da teoria crítica e descolonizadora.

Este estudo buscou interpretar os efeitos pedagógicos do projeto interdisciplinar a partir das experiências vividas pelos estudantes e pelo pesquisador. Para compreender um fenômeno complexo que envolveu a apropriação de textos literários, a ressignificação de representações culturais e a manifestação de protagonismo em um contexto real de sala de aula, adotou-se uma abordagem metodológica que priorizou a profundidade dos processos vivenciados. A pesquisa se estruturou, portanto, como um estudo de natureza qualitativa, pois, conforme Gil (2008, p. 177), “na pesquisa qualitativa o importante papel é conferido à interpretação”, preocupando-se menos com a quantificação de dados e mais com a compreensão das relações, motivações, crenças e valores que permearam um determinado grupo social.

Nesse caso, o interesse foi analisar como os estudantes absorveram o diálogo entre o cânone literário e a arte contemporânea e de que maneira essa experiência impactou sua relação com a literatura, com as representações indígenas e com o próprio espaço escolar. A metodologia foi um reflexo da própria atitude interdisciplinar que orientou o projeto, buscando, nas discussões de Fazenda (1994), superar a fragmentação do olhar analítico e compreender o fenômeno educativo em sua totalidade e complexidade.

3.1. Caracterização do local da coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida na Unidade Integrada Professora Célia Cristina Pereira dos Reis, escola da rede municipal de ensino localizada no município de São Bernardo-MA. No período de realização do estágio e da coleta de dados (primeiro semestre de 2025), a instituição atendia exclusivamente os anos finais do Ensino Fundamental, ofertando turmas do 6º ao 9º ano, distribuídas em dois turnos – matutino e vespertino.

Quanto à infraestrutura, a escola tem dois andares, com salas de aula arejadas e iluminadas, além de espaços destinados às atividades pedagógicas e administrativas. Contava com biblioteca integrada a uma sala de informática, cozinha, banheiros masculinos e femininos em ambos os pavimentos, sala dos professores, diretoria, banheiros exclusivos para os docentes e uma sala cedida ao IFMA. A estrutura física, embora adequada para o funcionamento básico, revelava os desafios comuns em escolas públicas da região, como a necessidade de manutenção contínua e de recursos para ampliação de materiais didáticos e tecnológicos.

Em relação ao perfil institucional, naquele período a escola apresentava um quadro de

576 alunos matriculados e 103 professores, dos quais 25 eram efetivos e 76 contratados, com 7 docentes atuando também em outras instituições. O total de funcionários era de 149 pessoas. As turmas possuíam, em média, entre 25 e 38 estudantes. A gestão era composta por um diretor geral e um diretor adjunto, ambos com aproximadamente 1 ano e 3 meses de atuação na função, além de dois coordenadores pedagógicos, dois inspetores, secretárias e equipe administrativa. A escola valorizava projetos integradores e demonstrava a abertura para propostas inovadoras, o que favoreceu a aplicação do projeto interdisciplinar.

3.2. Caracterização do projeto interdisciplinar

O projeto interdisciplinar, intitulado “Interdisciplinaridade na educação básica: análise dos diferentes pontos de vista em relação aos povos originários presentes na literatura, na música e nas artes visuais”, foi desenvolvido entre abril e junho de 2025, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Estágio Obrigatório II, com carga horária total de aproximadamente 20 horas/aula, distribuídas em encontros semanais de 50 minutos cada.

A turma participante era composta por 35 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 14 anos, da Unidade Integrada Professora Célia Cristina Pereira dos Reis, escola da rede municipal da cidade de São Bernardo-MA. A intervenção pedagógica foi estruturada em cinco etapas principais, cada qual com objetivos, atividades e recursos específicos, integrando os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes Visuais e Língua Inglesa.

A etapa inicial teve como propósito introduzir a temática indígena e o Romantismo, além de levantar os conhecimentos prévios dos alunos. Para isso, promoveu-se uma roda de conversa sobre a imagem do indígena nos meios de comunicação e nos livros didáticos, seguida da leitura compartilhada dos capítulos iniciais de *Iracema* (capítulos 1 a 5), com pausas estratégicas para explicação de vocabulário e discussão de passagens simbólicas, como o encontro de Iracema e Martim e a descrição da jurema sagrada. Utilizaram-se cópias impressas da obra e projetor multimídia para exibição de imagens da época, e a sala foi organizada em círculo para estimular o diálogo e a participação coletiva.

Na sequência, destinou-se para a apresentação de uma contranarrativa indígena contemporânea, em contraste com a visão romântica de Alencar. Apresentou-se a trajetória da artista Yakunã Tuxá, com projeção de suas obras, em especial a intitulada como “Não Somos Iracema”, e os alunos foram convidados a comparar as ilustrações da artista com as descrições

literárias, mediados por perguntas orientadoras: Que sentimentos as cores e os traços de Yakunã transmitem? Como a artista representa o olhar da mulher indígena? Em que aspectos ela se distancia da personagem de Alencar? As discussões foram registradas coletivamente em um quadro de ideias, e os alunos permaneceram dispostos em semicírculo para facilitar a visualização das imagens projetadas e a interação entre os colegas.

O terceiro encontro voltou-se à exploração da dualidade narrativa da colonização, articulando o componente de Língua Inglesa ao projeto. Os alunos ouviram a canção *Run to the Hills* da banda Iron Maiden, leram a letra em inglês e sua tradução, e identificaram palavras-chave e expressões. Em seguida, relacionaram os capítulos 17 e 18 de *Iracema* – que descrevem a fuga de Martim e Iracema e o confronto com os Tabajaras – com a letra da música, que alterna o ponto de vista do colonizador e do colonizado. Utilizaram-se caixa de som para reprodução da música e cópias impressas da letra, e a sala foi organizada em duplas para a leitura e discussão comparativa, com posterior socialização das percepções para toda a turma.

A quarta etapa foi dedicada à produção artística pelos estudantes, com o objetivo de sintetizar criticamente as referências estudadas em uma criação visual autônoma. Cada aluno produziu um desenho a partir da seguinte orientação: “Desenhe uma mulher indígena que você imagina hoje – ela pode ser forte, guerreira, artista, cientista, mãe, ativista. Além de desenhar o corpo feminino, fiquem à vontade para desenhar objetos, coisas ou outros elementos que desejarem sobre os povos indígenas. Usem cores e formas que contem uma história.” Foram disponibilizados lápis de cor, giz de cera, canetinhas e papel A4, e as produções foram realizadas no pátio da escola, com acompanhamento individualizado e estímulo à explicitação dos significados de cada criação, promovendo um ambiente descontraído e criativo.

Por fim, a etapa de culminância, consistiu na revitalização do espaço escolar, com o objetivo de materializar o protagonismo discente por meio da transformação coletiva de um ambiente da escola. Os desenhos produzidos pelos alunos foram selecionados e ampliados para a pintura de um mural em um dos muros da instituição, com o apoio do Projeto de Extensão RevitalizAÇÃO (Lima et al., 2025), que forneceu tintas, pincéis e orientação técnica. Os alunos participaram ativamente de todo o processo, desde a seleção dos desenhos até a execução final da pintura, organizados em grupos que se revezavam nas diferentes etapas do trabalho. Ao longo de todas as atividades, o uso de tecnologia incluiu projetor multimídia para exibição das imagens, caixa de som para a música e celular para registros fotográficos e consulta rápida, sempre integrados de forma a potencializar as discussões e a produção artística, sem que o aparato tecnológico se sobrepusesse ao diálogo e à criação dos estudantes.

3.3. Abordagem e tipo de pesquisa

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, visto que se buscou compreender os processos e experiências vivenciadas pelos participantes envolvidos no projeto, focando na profundidade desses fenômenos em estudo. Quanto ao tipo de pesquisa, tratou-se de uma pesquisa-ação, uma vez que analisou os desdobramentos de uma prática pedagógica interdisciplinar aplicada em uma turma de oitavo ano da rede municipal de São Bernardo-MA.

A opção pela pesquisa-ação justifica-se porque o pesquisador atuou diretamente na proposição e execução do projeto pedagógico, acompanhando seu desenvolvimento em tempo real. Além disso, a investigação incorporou procedimentos etnográficos (Magnani, 2009), como a imersão prolongada em campo, a observação participante e o registro sistemático em diário de bordo, bem como a análise documental das produções artísticas dos estudantes e dos relatórios institucionais.

Segundo Michel Thiollent (1985), autor considerado referência na discussão da pesquisa-ação no campo educacional:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 20)

Ou seja, após um diagnóstico, elabora-se uma ação interventiva no espaço para a resolução de um problema coletivo. Ademais, a investigação no ambiente real da escola, oportunizou observar e vivenciar diretamente o desenvolvimento de cada etapa do projeto junto aos alunos e, mediada por uma perspectiva interdisciplinar, buscou integrar literatura, artes visuais, música e por fim uma intervenção no espaço da escola, uma vez que, conforme Fazenda (1994, p. 92), “a interdisciplinaridade começa no desejo de saber, na curiosidade, na pergunta que não se contenta com respostas fragmentadas”.

Quanto ao caráter etnográfico, ele foi aprofundado a partir das reflexões de Magnani (2009, p. 136), segundo o qual “não é obsessão pelo acúmulo de detalhes que caracteriza a etnografia, mas se a atenção que se lhes dá”. Compreendido isso, foi importante distinguir também o que seria “prática etnográfica” e “experiência etnográfica”, em que “a prática é programada e continua e a experiência descontínua e imprevista” (Magnani, 2009, p. 136), visto que, nesta pesquisa, esses dois vieses foram vividos pelo pesquisador.

Como executor do projeto, a imersão em campo mediando as discussões, coordenando as atividades e observando as reações em tempo real foi relevante pois a experiência etnográfica

revelou um estranhamento inicial no calor das ações, nas relações que se estabeleceram com os participantes, as surpresas tais como os improvisos que reorientaram o olhar do professor pesquisador. Registrou-se de forma minuciosa todo o processo por meio do diário de bordo, de fotos e do relatório ao término da aplicação, executando assim a prática etnográfica, em sua dimensão planejada e sistemática da pesquisa. Essa dupla posição – de agente e observador – foi validada por Magnani (2009) e enriqueceu a análise ao passo que permitiu compreender os dados como registros simbólicos produzidos a partir de uma vivência real.

Para além da descrição narrativa, torna-se relevante sistematizar as escolhas metodológicas que orientaram a coleta e a interpretação dos dados. A tabela 1, apresentada a seguir, sintetiza as principais dimensões da investigação desde a abordagem até os instrumentos de registro permitindo uma visão panorâmica do percurso investigativo.

Tabela 1 - Caracterização metodológica da pesquisa

Dimensão	Descrição
Abordagem	Qualitativa
Tipo de pesquisa	Pesquisa-ação, com caráter etnográfico e documental
Procedimento	Pesquisa-intervenção
Técnica de coleta	Observação participante e análise documental
Instrumentos	Diário de bordo do pesquisador, registros fotográficos, produções artísticas dos alunos.
Análise dos dados	Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), com abordagem temática
Local	Uma escola Municipal de ensino fundamental II de São Bernardo - MA
Participantes	35 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pelo autor

Conforme evidenciado na tabela 1, a opção pela pesquisa-ação aliada a observação participante permitiu que o pesquisador atuasse simultaneamente como a gente e como observador do processo, condição essencial para compreensão das sutilezas das interações em sala de aula. Essa dupla posição, enriqueceu a análise ao permitir que os dados fossem compreendidos não como registros frios, mas como símbolos produzidos a partir de uma vivência real e compartilhada. A diversidade de instrumentos - diário de bordo, registros fotográficos, produções artísticas - garantiu a triangulação dos dados, conferindo maior solidez as interpretações.

3.4. Técnica e instrumento de produção de dados

É fundamental distinguir, neste tópico, o que se entende por técnica e por instrumento de coleta de dados, uma vez que se trata-se de conceitos diferentes e complementares. A técnica refere-se ao conjunto de procedimentos e estratégias adotados para a aproximação com o campo de pesquisa e para a coleta sistemática das informações. Nesta investigação, a técnica para coleta de dados utilizada foi a pesquisa documental direta, que, conforme Marconi e Lakatos “constitui no levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem. [...] os dados podem ser obtidos através da pesquisa de campo ou da pesquisa de laboratório” (2020, p. 203). Essa técnica permitiu que os dados fossem coletados em seu contexto natural de produção, durante o desenvolvimento das atividades do “Projeto interdisciplinar na educação básica” em sala de aula.

Além disso, empregou-se a observação participante como técnica complementar, uma vez que eu pesquisador, na condição de professor-pesquisador, estive imerso nas atividades, mediando discussões, acompanhando as produções dos alunos e registrando as interações em tempo real. Logo, foi possibilitado a esse agente captar aspectos subjetivos e relacionais que dificilmente seriam acessados por outros meios.

Os instrumentos, por sua vez, são os recursos concretos e materiais utilizados para operacionalizar as técnicas e registrar os dados coletados. Nesta pesquisa, os instrumentos foram: a) Diário de bordo do pesquisador, no qual foram registradas sistematicamente as observações diárias sobre o andamento das atividades, as reações dos alunos, os debates emergentes e os imprevistos pedagógicos necessários ao longo do processo; b) Registros fotográficos que documentaram visualmente cada etapa do projeto, desde as rodas de conversa até a produção dos desenhos no muro, permitindo a preservação de momentos significativos para posterior análise; c) Produções artísticas dos alunos (desenhos e pinturas no muro), que constituíram o principal corpus de análise, por materializarem as sínteses críticas elaboradas pelos estudantes a partir do confronto entre as diferentes linguagens trabalhadas.

A escolha desses instrumentos não foi aleatória, muito pelo contrário, buscou-se compor um conjunto de dados diversificado que permitisse a triangulação das informações, conferindo maior solidez e profundidade às interpretações. Conforme alertam Marconi e Lakatos (2020), a utilização de múltiplos e instrumentos em uma pesquisa qualitativa é essencial para que o pesquisador possa compreender o fenômeno estudado em sua complexidade, sem reduzir a análise a um único viés de observação.

A intervenção pedagógica aqui analisada contou, em sua etapa final, com a parceria do

Projeto de *Extensão RevitalizAÇÃO*, coordenado pela profa. Dra. Janine Alessandra Perini, vinculado à Universidade Federal do Maranhão. Esse projeto tem como objetivo “revitalizar espaços públicos coletivos por meio da educação ambiental, artística e cultural para a promoção do bem-estar da comunidade, contribuindo na diminuição da violência e das desigualdades sociais” (Lima et al., 2025, p. 16). Logo, essa parceria viabilizou a transformação do muro escolar a partir das produções artísticas dos estudantes, articulando a ação pedagógica à extensão universitária e fortalecendo o vínculo entre universidade e escola básica.

3.5. Metodologia de análise de dados

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), articulada a uma abordagem temática. A análise ocorreu em três etapas: a) pré-análise e organização, que consistiu na leitura cuidadosa e no levantamento completo de todo o material documental, sem exclusões prévias; b) exploração do material e categorização, na qual todos os registros foram minuciosamente examinados para identificar unidades de significado, que posteriormente foram agrupadas em eixos temáticos emergentes, como a ressignificação da imagem indígena, a apropriação do texto literário e a expressão do protagonismo estudantil; c) interpretação e inferência.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi organizada a partir das categorias teóricas estabelecidas no referencial; tal como na discussão buscou responder ao problema de pesquisa e aos objetivos específicos, a partir dos dados coletados durante a aplicação do “Projeto interdisciplinar na educação básica”.

4.1. Apropriação crítica do texto literário e humanização

A leitura compartilhada dos capítulos iniciais de *Iracema* mobilizou nos estudantes reações que oscilaram entre o estranhamento diante da linguagem rebuscada e a curiosidade provocada pela trama e pelas descrições simbólicas. Conforme registrado no diário de bordo, muitos alunos estranharam expressões como “lábios de mel” e “cabelos mais negros que a asa de graúna”, mas, mediados pelas discussões, começaram a perceber o caráter idealizado e alegórico da construção da personagem. A abordagem baseada em Antônio Candido (1988) permitiu observar que a literatura, ao ser trabalhada não como mero repositório de informações, mas como espaço de experiência estética e ética, favoreceu o exercício de alteridade. Durante as rodas de conversa, os estudantes foram capazes de identificar que a *Iracema* de Alencar não possui a voz própria, sendo seu destino determinado pela chegada do colonizador. Uma aluna

destacou: “[...] ela só existe para amar Martim e para ter o filho dele, parece que ela não tem escolha.” Essa fala, registrada no diário de bordo, indicou o primeiro movimento de leitura crítica, desnaturalizando a representação romântica.

O confronto com os capítulos 17 e 18, em que *Iracema* fere o próprio irmão para proteger Martim, gerou debates acalorados sobre lealdade, identidade e violência simbólica. Os alunos perceberam que a personagem, mesmo quando agia com coragem, ainda estava a serviço do projeto colonial. Essa percepção foi fundamental para que a leitura de Alencar não se reduzisse a reprodução acrítica do cânone, mas se tornasse objeto de problematização.

4.2. O diálogo intersemiótico nas produções artísticas dos estudantes

As produções artísticas dos alunos constituíram o principal indicador da síntese crítica entre as três linguagens trabalhadas. Ao serem convidados a desenhar uma mulher indígena contemporânea, os alunos produziram imagens que mesclavam referências à *Iracema*, à estética de Yakunã Tuxá e, em alguns casos, elementos da cultura pop associados à música *Run to the Hills*.

Um dos desenhos mais representativos, selecionados para o corpus de análise, trazia uma jovem indígena segurando em sua mão direita um arco e flecha, na mão esquerda um aparelho celular e nos seus ouvidos, um fone de ouvido. Esse trabalho, conforme registrado no diário de bordo, foi explicado pela autora que: “[...] ela pode ser do passado e do presente ao mesmo tempo, não precisa escolher”. Tal percepção evidencia que, alterada pelas mediações do projeto interdisciplinar, os indígenas vivem em dois mundos e a aluna mostra em seu desenho que houve uma superação das representações apresentadas nos registros autobiográficos de Daniel Munduruku (2013) acerca de índio historicamente disseminados nas instituições de ensino no Brasil.

Imagem 1 – Produção artística da aluna A



Fonte: acervo do autor, 2025.

Essa produção dialoga com a reflexão de Stuart Hall (2006) sobre a natureza fragmentada e múltipla das identidades contemporâneas. Para ele, “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, pois somos constantemente “[...] confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (Hall, 2006, p. 13). Ao representar a personagem indígena simultaneamente com elementos da tradição (arco e flecha) e da contemporaneidade (celular e fone de ouvido), a aluna não apenas rompeu com a imagem idealizada e atemporal de Iracema, mas também afirmou uma identidade que não precisa escolher entre passado e presente - uma identidade que, como sugere Hall, se constrói na tensão entre diferentes referências culturais, sem se fixar em uma única narrativa.

Outrossim, esse desenho evidencia o que Plaza (2003) denominou de tradução intersemiótica: não uma cópia, mas uma recriação que mobilizou diferentes sistemas intersemióticos para produzir novos sentidos. Os alunos não reproduziram nem a *Iracema* de Alencar nem as imagens de Yakunã Tuxá, mas sintetizaram criticamente essas referências em uma terceira narrativa visual, carregada de suas próprias interpretações e posicionamentos identitários.

Não somente isso, nota-se que a música *Run to the Hills*, por sua vez, foi apropriada de maneiras diversas. Alguns alunos associaram a letra ao conflito presentes nos capítulos 17 e 18 como: “a música fala da fuga, do desespero. É a mesma coisa que Poti sente quando avisa que

os Tabajaras estão vindo”, disse um dos estudantes. Outros destacaram a dualidade de ponto de vista: “[...] na música, tem a voz do branco que tomou a terra e do índio que corre. No livro, a Iracema está do lado do branco. É diferente”. Essa percepção evidenciou que o diálogo intersemiótico permitiu aos alunos compreenderem a colonização não como um evento monolítico, mas como um campo de tensões e perspectivas contraditórias.

4.3. Permanência do olhar colonial: quando a descolonização não se efetivou

Apesar da imersão no projeto interdisciplinar, dois desenhos produzidos pelos estudantes evidenciaram a permanência de representações eurocêntricas e idealizadas da figura indígena, alinhadas à tradição romântica de José de Alencar. Essas produções funcionaram como um contraponto necessário, demonstrando que a descolonização do olhar não é um processo automático nem linear, mas sim uma disputa simbólica que exige constância pedagógica.

Imagem 2 - Produção artística dos alunos B e C



Fonte: acervo do autor, 2025.

O aluno B representou *Iracema* como uma mulher de pele clara, cabelos ruivos cacheados, olhos azuis e sobrancelhas ruivas, vestindo uma blusa rosa de alça única, com um corte que remetia à moda contemporânea ocidental. A opção por uma vestimenta moderna

revelou a força do imaginário colonial que, como alertou Munduruku (2013), ainda se ensina o indígena como algo exótico e distante, quando não o apaga por completo. Nesse caso, o estudante não apenas manteve a idealização romântica, como a atualizou em códigos visuais do presente, ou seja, substituiu a “virgem dos lábios de mel” por uma figura próxima às influências estéticas da moda e da mídia hegemônica, sem qualquer questionamento.

O aluno C seguiu direção semelhante. Ele representou Iracema com pele clara, olhos verdes, cabelos ondulados loiros e um colar de pérolas brancas, descrito pela própria autora como um adereço “bonito e moderno”. Em vez de se apropriar criticamente do confronto entre as três linguagens apresentadas, essa estudante absorveu e reproduziu o estereótipo de beleza europeia, associando-o à figura de Iracema. Tal produção confirmou a tese de que o cânone literário, quando trabalhado sem mediação crítica suficientemente prolongada, pode reforçar exatamente os discursos coloniais que se pretendia descolonizar.

Esses desenhos, alinhados à luz de Esbell (2020), evidenciaram que a armadilha política da arte indígena contemporânea nem sempre encontra terreno fértil imediato. Para esses dois estudantes, a passagem pela leitura de *Iracema* e pela apresentação da série *Não Somos Iracema* não foi suficiente para desestabilizar o imaginário colonial. Fatores como o tempo reduzido de imersão, a força do repertório visual midiático prévio e a eventual dificuldade de compreensão das categorias de análise podem explicar essas permanências. A pesquisa, portanto, não as ignorou, mas as incorporou como evidência da profundidade do projeto colonizador que naturaliza as representações mesmo diante de contranarrativas explícitas.

Além disso, a permanência dessas representações não foi compreendida como um insucesso da intervenção pedagógica, mas como é evidência da força histórica da colonialidade do olhar. Conforme discutem Munduruku (2013), Krenak (2022) e Walsh (2013), os imaginários coloniais são produzidos e reforçados continuamente por diferentes instituições sociais, pela mídia, pelos materiais didáticos e por narrativas literárias consolidadas ao longo da história brasileira. Assim, romper com esses referenciais exige um processo educativo contínuo, que dificilmente se esgota em uma única intervenção pedagógica.

Por essa razão, optou-se por preservar essas produções também na composição do mural coletivo desenvolvido na escola. A decisão não buscou legitimar representações coloniais, mas registrar visualmente o próprio percurso formativo vivido pelos estudantes. O mural passou a representar não apenas os resultados considerados mais próximos da perspectiva colonial, mas também as permanências, tensões e disputas de sentidos que marcaram todo o processo educativo. Dessa forma, as imagens revelam que a descolonização do olhar constitui um movimento gradual, permeado por avanços, permanências e ressignificações, permitindo que o

espaço escolar preservasse a memória do processo de aprendizagem em toda a sua complexidade.

Imagem 3 – Desenhos com traços de colonização do olhar



Fonte: acervo do autor, 2025.

Desse modo, as imagens analisadas evidenciam que a permanência das representações coloniais não deve ser compreendida como um fracasso da intervenção pedagógica, mas como parte constitutiva do próprio processo de aprendizagem. Ao tornar visíveis os imaginários ainda presentes nas produções de alguns estudantes, esses desenhos revelam a complexidade da descolonização do olhar e reafirma que a superação de estereótipos historicamente construídos demanda experiências formativas contínuas, mediadas pelo diálogo, problematização e contato com outras formas de representação. Em contraste com essas representações, as produções analisadas na sessão seguinte demonstram como parte significativa dos alunos conseguiram deslocar esse olhar colonial, elaborando imagens que dialogam com a autorrepresentação indígena contemporânea e com os princípios de uma educação comprometida com a descolonização dos saberes defendidas por Munduruku e Krenak.

4.4. Descolonização do olhar: da idealização romântica à contra-narrativa indígena

Imagem 4 - obra da série *Não Somos Iracema*, de Yakunã Tuxá



Fonte: Yakunã Tuxá, 2019.

A apresentação da obra *Não Somos Iracema*, de Yakunã Tuxá, provocou um visível deslocamento nas representações dos estudantes. Conforme anotado no diário de bordo, as reações iniciais foram de surpresa e estranhamento. “As índias dela são diferentes, usam pinturas diversas, olham com raiva”, comentou um aluno. Essa fala evidenciou o choque entre a imagem idealizada e passiva do romantismo e a representação contemporânea, politizada e ativa criada pelo artista indígena. Essas produções não apenas reproduziram elementos da obra em específico (*Não Somos Iracema*), como também traduziram intersemioticamente o confronto entre as três linguagens, produzindo novos sentidos sobre identidade, pertencimento e resistência.

Nesta etapa de análise, a inserção dessa obra torna-se fundamental porque permite visualizar concretamente o referencial artístico que tensionou as representações construídas pelos alunos. Diferentemente da *Iracema* romantizada por José de Alencar, Yakunã apresenta mulheres indígenas contemporâneas como sujeito de sua própria história, enfatizando identidade, pertencimento e resistência.

Essa contranarrativa visual pode ser compreendida acerca das reflexões de Hall (2006) sobre o papel das culturas nacionais na construção de identidades. Em que, para ele, “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que delas são construídas.” (Hall, 2006, p. 51). *Iracema* é precisamente uma dessas “estórias” - uma narrativa que, ao idealizar a figura indígena, construiu uma imagem específica da nação brasileira. Ao produzir a obra *Não Somos Iracema*, Yakunã Tuxá não apenas contestou essa imagem, mas ofereceu uma nova “estória” – uma narrativa em que as mulheres indígenas são sujeitos ativos, não símbolos passivos. O confronto entre essas duas narrativas, mediado pelo projeto interdisciplinar, permitiu que os estudantes reconhecessem que as identidades nacionais não são dados naturais, mas construções discursivas que podem ser questionadas e ressignificadas.

Ao estabelecer esse contraste visual, a obra atuou como uma contranarrativa que desafiou os imaginários coloniais e ampliou as possibilidades interpretativas dos discentes, favorecendo o processo de descolonização do olhar analisado nesta pesquisa

Imagem 5 - Produção artística das alunas D e E



Fonte: acervo do autor, 2025.

No primeiro desenho dessa categoria, a aluna D representou Iracema com cabelos pretos lisos, pele parda, colar de missangas pretas e pequenas, blusa azul sem detalhes vistosos e pinturas no rosto. Ao fundo, desenhou ocas e alguns elementos da natureza- palmeiras e

pássaros, sinalizando a aldeia e a cultura material indígena. A presença das pinturas faciais e do colar de sementes (simbolizado pelas pretas) rompeu com a idealização romântica e aproximou a figura representada das imagens de Yakunã Tuxá, cujas personagens indígenas são retratadas com marcas culturais explícitas e expressões de agência. A opção por uma blusa simples e por traços não idealizados (cabelos lisos, pele parda) indicou que o aluno rejeitou conscientemente os padrões de beleza europeus, construindo uma imagem de Iracema situada em sua territorialidade e em sua corporeidade indígena.

O desenho da Aluna E evidenciou um processo significativo de descolonização do olhar. A estudante representa uma mulher indígena com cabelos pretos, pintura corporal sobre os olhos, vestimenta simples em tons de verde e uma paisagem natural ao fundo, composta por árvores e um ambiente aberto. Diferentemente das representações idealizadas observadas anteriormente (Aluna B e Aluna C), a figura não representa traços associados aos padrões eurocêntricos de mulher e/ou de beleza, como pele excessivamente clara, olhos azuis ou cabelos loiros. Ao contrário, a composição valoriza elementos identitários vinculados à cultura indígena, sobretudo pela presença da pintura corporal que ocupa uma posição central na construção da imagem.

Essa produção evidencia o que Hall (2006) descreve como o caráter processual e não fixo das identidades. Para ele:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, e “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...] (p. 13).

Ao representar uma mulher indígena com pinturas corporais e vestimenta simples, mas inserida em um contexto natural que remete à sua territorialidade, a aluna construiu uma imagem que não se fixa nem na idealização romântica (a Iracema passiva e erotizada) nem na exotização colonial (o indígena como figura do passado). Em vez disso, ela produziu uma identidade situada, que articulou tradição e contemporaneidade sem hierarquizá-la - um deslocamento que confirmou a potência do projeto interdisciplinar na desconstrução de representações cristalizadas.

A presença da natureza como plano de fundo amplia o sentido da representação ao estabelecer uma relação entre identidade território e pertencimento, aspecto recorrente nas produções de artistas indígenas contemporâneos, como Yakunã Tuxá. Nesses desenhos, a personagem deixa de ocupar o lugar passivo e romantizado da “virgem dos lábios de mel” para ser apresentada como sujeito pertencente ao seu espaço, reafirmando visualmente sua existência para além das narrativas coloniais. Embora mantenha uma estética própria da estudante, a

produção revela a assimilação das discussões realizadas durante o projeto e evidencia um deslocamento em relação aos estereótipos inicialmente identificados nas representações de Iracema.

Ambos os desenhos descolonizados, analisados à luz de Candido (1988), permitiram que os alunos experienciassem a literatura não como reprodução, mas como reescritura crítica. Eles não ilustram passivamente o romance de Alencar – ao contrário, tencionaram-o a partir do confronto com a arte de Yakunã Tuxá e, em certa medida, com a dualidade de perspectivas da música *Run to the Hills*. O corpo indígena representado nessas produções deixou de ser o corpo idealizado e erotizado do colonizador para tornar-se um corpo histórico, situado, com marcas culturais e *agência política* (Munduruku, 2013; Krenak, 2022; Esbell, 2020). Esses desenhos, portanto, confirmaram a hipótese central da pesquisa: o diálogo intersemiótico entre literatura romântica, música do colonizador e arte indígena contemporânea pode, quando bem mediado, produzir deslocamentos significativos na formação crítica de estudantes do Ensino Fundamental.

Além disso, a análise comparativa entre as descrições de Alencar e as imagens de Yakunã Tuxá permitiu que os alunos elaborassem critérios próprios para avaliar representações. Em uma atividade de roda de conversa, listaram coletivamente características da “Iracema de Alencar” (passiva, idealizada, silenciada, submissa) e da “mulher indígena de Yakunã” (forte, diversa, com voz ativa). Esse exercício, registrado no diário, evidenciou a apropriação crítica das categorias teóricas pelos estudantes, ainda que em linguagem cotidiana.

Tabela 2 - Representações de Iracema: confronto entre o olhar romântico e a contranarrativa indígena

Características	Iracema de Alencar (1865)	Mulher indígena de Yakunã Tuxá (2019)
Posição do sujeito	Passiva, submissa ao destino traçado pelo colonizador	Ativa, sujeito de sua própria história
Corpo	Idealizado, erotizado (“virgem dos lábios de mel”)	Diverso, não idealizado, com marcas culturais
Voz	Silenciada – sua fala serve à narrativa do colonizador	Voz ativa – expressa resistência e reivindicação
Função narrativa	Alegoria da nação mestiça	Representação da diversidade indígena contemporânea

Relação com o colonizador	Aliança amorosa com Martim	Tensão, confronto e resistência
Temporalidade	Figura do passado, situada no período colonial	Figura contemporânea, situada no presente

Fonte: elaborado pelo autor

A sistematização dessas oposições demonstrou que os alunos não apenas compreenderam as diferenças entre as duas representações, mas foram capazes de articular criticamente os mecanismos ideológicos por trás de cada uma delas. Percebeu-se, por exemplo, que os estudantes associaram a figura de Alencar a ideia de “passividade” e “submissão”, enquanto a obra de Yakunã Tuxá foi vinculada a conceitos como “força”, “diversidade” e “resistência”. Essa atividade, ao mesmo tempo que consolidou os conhecimentos sobre o Romantismo e o viés político da Arte Indígena Contemporânea, serviu como ponte para a produção artística autônoma, pois forneceu critérios conscientes para que os próprios estudantes avaliassem e construíssem suas próprias imagens.

Embora as produções femininas tenham predominado em razão das discussões realizadas em torno de *Iracema* e da obra *Não Somos Iracema*, observou-se que alguns estudantes optaram por ampliar suas representações para além da figura da mulher indígena. Em vez de produzir exclusivamente personagens femininas, os alunos passaram a incorporar outros sujeitos, elementos da natureza e aspectos do cotidiano dos povos originários, como embarcações, animais, ocas, rios e personagens masculinos. Essa ampliação de representações evidenciou que a experiência estética vivenciada durante o projeto não produziu apenas novas imagens, mas favoreceu uma compreensão mais abrangente da cultura indígena.

Essa mudança demonstrou que os estudantes deixaram de compreender os povos indígenas apenas por meio de personagens isoladas para construir representações que contemplam diferentes dimensões da vida coletiva, incluindo relações com o território, a fauna, a organização comunitária e os modos de viver. Em outras palavras, observou-se uma passagem da representação individual para uma compreensão mais ampla dos elementos culturais que constituem os diferentes povos indígenas, indicando um processo de aprendizagem que ultrapassou a simples reprodução das imagens inicialmente apresentadas.

Tal deslocamento confirma que a descolonização do olhar não se limita a substituição de uma imagem estereotipada por outra considerada mais adequada. Ela implica ampliar as possibilidades de representação, permitindo que os estudantes reconheçam os povos indígenas em sua diversidade cultural histórica e territorial. Assim, essas novas produções revelaram que os referenciais trabalhados durante a intervenção foram reinterpretados criativamente pelos

alunos, que passaram a construir narrativas visuais próprias sobre os povos originários.

Imagem 6 - Produção artística dos estudantes

Fonte: acervo do autor, 2025.



Um dos aspectos que mais chama a atenção nessas produções é a presença de personagens indígenas masculinos, praticamente ausentes nas primeiras representações realizadas pelos estudantes. Enquanto os desenhos iniciais concentravam-se na figura feminina, influenciados pela leitura de *Iracema*, essas novas produções ampliaram o olhar para outras identidades indígenas. Ou seja, o personagem masculino deixou de ocupar um papel secundário e passou a representar igualmente a diversidade dos povos originários, evidenciando que os estudantes compreenderam que a cultura indígena não pode ser reduzida a imagem de uma única personagem literária.

Embora as produções apresentem características distintas, observa-se que elas incorporam elementos discutidos durante a sequência didática, como os grafismos corporais, os cocares, os colares e a valorização da identidade indígena para além da representação romantizada difundida por narrativas coloniais. Essas imagens evidenciam que os estudantes não reproduziram mecanicamente os referenciais apresentados, mas selecionaram e reorganizaram diferentes elementos visuais de acordo com suas próprias interpretações. Nesse sentido, confirma-se o processo de tradução intersemiótica discutido por Plaza (2003), pois as produções resultam da recriação crítica das obras estudadas e não de suas simples reproduções.

Outro elemento recorrente nas produções é a presença de animais como a arara e a onça-pintada. Assim, diferentemente de uma função meramente decorativa, esses elementos da natureza revelam a compreensão de que a relação entre os povos indígenas e a natureza constitui parte fundamental de seus modos de vida. Os estudantes deixaram de utilizar a paisagem apenas como plano de fundo para integrá-la à narrativa visual, demonstrando reconhecer o território como dimensão constitutiva das identidades indígenas e de seus corpos.

A inclusão da embarcação presente no desenho representa outro avanço significativo em relação às produções anteriores. O barco deixa de funcionar apenas como um objeto ilustrativo e passa simbolizar a estreita relação estabelecida por diversos povos indígenas com os rios brasileiros, reconhecendo-os como espaços de deslocamento, subsistência e organização da vida comunitária. Essa escolha demonstra que os estudantes passaram a perceber os povos indígenas estão imbricados aos seus territórios e não apenas como personagens isolados.

As ocas, os rios, as árvores, o sol e os demais elementos naturais também assumiram um papel relevante nessas representações. Diferentemente dos primeiros desenhos, nos quais a figura humana ocupava quase todo o espaço da folha, essas novas produções passaram a construir cenários completos, sugerindo uma compreensão mais ampla da territorialidade indígena. Essa mudança indicou que os estudantes passaram a perceber que identidade, cultura e território constituem dimensões inseparáveis.

As transformações observadas nessas produções não permaneceram restritas aos desenhos realizados em sala de aula. Muitos dos elementos presentes nesses desenhos – como a fauna brasileira, os remos, as embarcações, os grafismos corporais e a paisagem natural – foram posteriormente incorporados ao mural coletivo desenvolvido pelos discentes, evidenciando que essas ideias continuaram sendo reelaboradas durante a culminância do projeto.

Assim, esta pesquisa confirma dois pontos: que o diálogo estabelecido entre a literatura de José de Alencar, a obra *Não Somos Iracema*, de Yakunã Tuxá, e as discussões promovidas em sala de aula favoreceu a construção de novas formas de representar os povos originários, aproximando-os de uma perspectiva contemporânea, identitária e culturalmente situada; a escola é um espaço potencialmente importante para descolonização do saber e do ser.

4.4.1. Para além da representação indígena: a descolonização da estética corporal

Se, nas produções analisadas anteriormente, a descolonização do olhar ocorreu principalmente pela valorização de elementos culturais indígenas, um dos desenhos produzidos pelos estudantes revelou um deslocamento ainda mais profundo. Nesse caso, a ruptura não se restringiu a substituição da imagem romantizada de Iracema por uma representação indígena

contemporânea, mas alcançou os próprios padrões estéticos historicamente impostos pela colonialidade.

Imagem 7 - Produção da aluna F



Fonte: acervo do autor, 2025.

A estudante representou uma mulher com cabelos volumosos, escuros e crespos, lábios mais espessos, rosto arredondado e corpo distante dos modelos idealizados de feminilidade presentes tanto na tradição romântica quanto na mídia contemporânea. A pintura corporal sobre os olhos mantém a referência a discussões sobre identidade indígena desenvolvidas durante o projeto, porém os demais elementos visuais ampliam essa leitura ao valorizar características fenotípicas historicamente marginalizadas pelos padrões eurocêtricos de beleza.

Nesse desenho, evidencia-se que a estudante não apenas rompeu com a imagem da “virgem dos lábios de mel”, construída por José de Alencar, mas também questionou, ainda que de maneira intuitiva, os referenciais estéticos produzidos pela lógica colonial. A beleza deixa de estar associada à pele clara, aos cabelos lisos e a outros traços para incorporar características frequentemente estigmatizadas pela sociedade brasileira.

Essa produção aproxima-se daquilo que Jaider Esbell (2020) compreende como a potência política da Arte Indígena Contemporânea. Ao provocar estranhamento e deslocar o olhar do espectador, a obra deixa de apenas representar sujeitos indígenas e passa a questionar as formas pelas quais esses corpos foram historicamente produzidos e classificados pelo imaginário colonial.

Ainda que a aluna não tenha declarado explicitamente a intenção de representar uma mulher afro-indígena, sua produção evidencia um processo de ampliação do repertório visual construído durante o projeto. A valorização de cabelos crespos, de traços faciais não

europizados e de um corpo distante dos padrões hegemônicos sugere uma compreensão mais ampla da descolonização, que passa questionar não apenas as representações dos povos originários, mas também a própria colonialidade da beleza. Trata-se, portanto, de uma produção que evidencia um nível mais aprofundado de reflexão crítica, ao deslocar simultaneamente os imaginários construídos sobre identidade, raça e estética.

4.5. Protagonismo discente e ressignificação do espaço escolar

A etapa final do projeto interdisciplinar representou o momento em que as reflexões construídas ao longo das atividades ultrapassaram os limites da sala de aula e passaram a ocupar fisicamente o espaço escolar. Depois das leituras, discussões, análises comparativas entre *Iracema*, a música *Run to the Hills* e a obra *Não Somos Iracema*, de Yakunã Tuxá, os estudantes foram convidados a transformar parte do muro da escola em um grande painel artístico coletivo, produzindo imagens que sintetizassem suas compreensões acerca da identidade indígena, da resistência cultural e da valorização dos povos originários.

É importante destacar que os desenhos que compuseram o mural não foram criados aleatoriamente no momento da pintura, mas foram inspirados nas produções artísticas já produzidas pelos alunos. Cada grupo de estudante selecionou, entre seus próprios desenhos e os de seus colegas, aquelas imagens que melhor representavam as discussões e aprendizagens construídas ao longo das semanas de trabalho. Esse processo de seleção e reelaboração coletiva evidencia que as pinturas no muro não são meras ilustrações decorativas, mas sim a materialização visual do processo de apropriação crítica vivenciado pelos alunos, que converteram suas interpretações individuais em uma narrativa visual compartilhada e resposta publicamente no espaço escolar.

Essa atividade constituiu o ponto culminante do projeto, pois permitiu que os alunos deixassem de ocupar uma posição de espectadores para assumirem efetivamente a condição de autores das representações produzidas. Mais do que reproduzir conteúdo discutidos durante as aulas, eles passaram a elaborar visualmente novas narrativas sobre os povos indígenas, apropriando-se criticamente das diferentes linguagens trabalhadas durante toda a intervenção pedagógica. Além disso, o forte apoio do Projeto de Extensão RevitalizAÇÃO (Lima et al., 2025), forneceu materiais e orientações técnicas para a execução dos trabalhos no muro, o que consolidou ainda mais a parceria entre a universidade e a escola.

Imagem 8 – Pintura coletiva do mural



Fonte: acervo do autor, 2025.

A imagem 8 dessa seção documenta dois momentos diferentes durante a produção do mural, mas que compartilham o mesmo gesto de autoria e pertencimento. Na parte superior, vê-se um grupo de estudantes dedicados à pintura da figura feminina de cabelos volumosos, lábios mais espessos e traços que rompem com os padrões estéticos eurocêntricos - a mesma imagem que, etapa anterior, havia sido produzida individualmente por uma aluna e que agora ganhava proporções monumentais no muro da escola. Na parte inferior, outro grupo se debruça sobre a representação de um homem indígena em uma canoa, segurando um Remo em uma mão e uma arara pousada em seu outro braço, com uma onça ao lado e elementos da natureza compondo a cena.

Essa dupla cena revela que o processo de descolonização do olhar, iniciado com confronto entre as representações românticas de Alencar e a arte indígena contemporânea de

Yakunã Tuxá, não permaneceu restrito ao plano individual, mas expandiu-se para uma experiência coletiva de produção de sentido. Conforme argumenta Candau (2012), a interculturalidade crítica “orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”. (p. 16). Ao escolherem reproduzir no muro exatamente aquelas imagens que representavam uma ruptura com os padrões coloniais de beleza e representação, os alunos não apenas afirmaram a sua compreensão crítica sobre o tema, como também assumiram publicamente um posicionamento estético e, conseqüentemente, político.

A presença do homem na canoa, com a arara e a onça, remete à valorização da cultura material e simbólica dos povos indígenas, elementos que a tradição romântica frequentemente exotizava, mas que, no contexto do projeto, foram ressignificados como marcas de identidade e pertencimento. Diferentemente da idealização de Alencar, que transformava o indígena em alegoria da nação mestiça, os estudantes apresentaram essas figuras em sua concretude, inseridas em um ambiente natural que não é cenário exótico, mas território de vida.

O fato de os alunos terem pintado essas figuras coletivamente, em um espaço tão visível quanto o muro da escola, confere à ação um caráter de intervenção pública. Como registrado no diário de bordo, um dos estudantes afirmou: “todo mundo que passar aqui, vai saber que a gente estudou os povos indígenas”. Essa fala demonstra que os alunos compreenderam a intervenção artística não apenas como uma atividade escolar, mas como uma forma de comunicar à comunidade o conhecimento construído durante a formação escolar. O muro deixou de ser apenas um elemento físico da escola para transformar-se em um suporte permanente de memória, aprendizagem e valorização dos povos originários.

Sob essa perspectiva, a produção dos murais evidenciou aquilo que Saviani (2011) compreende como apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido. O conhecimento escolar deixou de ser entendido como um fim em si mesmo para transformar-se em instrumento de leitura e intervenção sobre realidade. Ao utilizarem a arte como linguagem de expressão, os alunos converteram os conhecimentos construídos durante o projeto em uma ação concreta de transformação do ambiente escolar.

Imagem 9 – Resultado das pinturas do mural



Fonte: acervo do autor, 2025.

Essas pinturas apresentam duas figuras femininas indígenas ocupando posição central no mural, vestidas com roupas que mesclam elementos tradicionais e contemporâneos - uma com um vestido azul, a outra com saia e blusa em tons de verde e rosa. Ambas exibem pinturas corporais, mantendo as marcas culturais que as conectam às suas origens, mas sem abrir mão de uma estética que as situa no presente.

Essa representação é particularmente significativa porque rompe com a dicotomia frequentemente imposta pela tradição colonial, que ou reduz o indígena a uma figura do passado, vestida com penas e tangas, ou o apaga por completo, assimilando-o à cultura ocidental. Os estudantes, ao contrário, construíram uma imagem que integra passado e presente, tradição e modernidade, sem hierarquizar esses elementos.

Como alerta Munduruku (2013), a escola ainda ensina o indígena como algo do passado, como algo exótico, e essa perspectiva foi justamente desconstruída a partir dos resultados analisados, uma vez que a escola, por meio da intervenção e mediação do projeto interdisciplinar, possibilitou o conhecimento acerca das diferentes formas do indígena estar e ser no mundo. Ou seja, ao representar mulheres indígenas com roupas contemporâneas, mas mantendo as pinturas corporais e os colares, os alunos afirmaram que os povos originários não são relíquias do passado, mas sujeitos vivos, diversos e em constante transformação. Essa

produção também evidencia o que Walsh (2013) denomina de pedagogias decoloniais: práticas que “fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver” (p. 19). Ao romper com a imagem única e estereotipada do indígena por séculos disseminada, os discentes construíram representações plurais, que acolheram a diversidade de experiências e identidades dentro dos próprios povos originários. As duas indígenas, com suas roupas distintas e suas pinturas faciais, afirmam que não há um único de ser indígena, mas múltiplas formas de existência e resistência.

Imagem 10 – Resultado das pinturas masculinas do mural



Fonte: acervo do autor, 2025.

A imagem 10 captura um momento particularmente revelador do processo criativo, em que um estudante, com pincel e tinta em mãos, dedicou-se a pintar no muro a figura de um indígena que segura um celular em uma mão e uma cuia na outra. Essa escolha visual é um sintoma do deslocamento operado pela intervenção interdisciplinar e decolonial do projeto, pois insere os povos originários na contemporaneidade tecnológica, rompendo com a imagem arcaica e atemporal que o Romantismo consagrou.

O celular, objeto emblemático da cultura digital globalizada, aparece aqui não como um sinal de aculturação ou perda de identidade, mas como um instrumento que amplia as

possibilidades de comunicação, resistência e visibilidade dos povos indígenas. A cena remete diretamente às discussões realizadas em sala de aula sobre a obra *Não Somos Iracema*, de Yakunã Tuxá, na qual as mulheres indígenas são retratadas com expressões firmes, adornos contemporâneos e atitudes de confronto. O estudante, ao incorporar o celular à representação, traduziu intersemioticamente aquilo que havia compreendido, em que o indígena contemporâneo não é uma figura do passado, mas um sujeito que habita o presente, com suas tecnologias, lutas e formas próprias de ser e estar no mundo.

Essa produção aproxima-se do conceito de tradução intersemiótica desenvolvido por Plaza (2003), segundo o qual a transposição entre diferentes sistemas de signos não é cópia, mas recriação. O aluno não reproduziu passivamente a obra de Yakunã Tuxá, nem se limitou ilustrar o romance de Alencar; ele sintetizou criticamente as referências, produzindo uma terceira imagem que carrega a sua própria interpretação sobre a identidade indígena. Ao fazer isso, ele se apropriou do conhecimento de forma ativa, tornando-se não apenas receptor, mas produtor de sentido.

Essa ação autônoma dialoga com a perspectiva de Saviani (2011), para que a educação é um processo de apropriação dos saberes historicamente acumulados que permite aos indivíduos “tornarem-se capazes de atuar na sociedade de modo a transformá-la” (p. 15). Isto é, o estudante, ao pintar esse indígena com celular na mão, não apenas demonstrou compreensão sobre a contemporaneidade dos povos originários, mas também interveio no imaginário coletivo, oferecendo à comunidade escolar uma imagem que desafia estereótipos e convida a uma nova forma de ver.

Imagem 11 - Resultado das pinturas do mural



Fonte: acervo do autor, 2025.

Essa imagem, embora mostre o mesmo motivo visual já mencionado - o homem na canoa com arara, remo e onça -, apresenta agora o desenho em seu estágio mais avançado, agora finalizado e integrado ao conjunto do mural. Essa repetição não é mera redundância, mas evidencia o caráter processual e coletivo da construção artística. A imagem, que antes aparecia em uma das etapas intermediárias (nos desenhos dessa seção), agora se apresenta como parte consolidada do painel, cercada por outras figuras e elementos que compõem a narrativa visual do mural.

Essa progressão - do desenho individual para a pintura coletiva, da etapa inicial para a finalização - concretiza o que Larrosa (2015) chama de experiência formativa: aquilo que “nos acontece”, que “nos toca” e que “nos transforma” (p. 18). Os alunos não apenas executaram tarefas; eles vivenciaram um processo que demandou planejamento, diálogo, negociação estética, divisão de responsabilidades e envolvimento afetivo. Cada pincelada no muro não foi um ato isolado, mas parte de uma construção compartilhada, na qual as decisões individuais foram subordinadas a um projeto coletivo.

Essa dimensão coletiva da experiência é particularmente reveladora para compreensão do protagonismo discente. Conforme discutido anteriormente à luz de Fazenda (1998), a interdisciplinaridade, quando compreendida como atitude dialógica e integradora, “precisa ser

construída quando se trata do fazer prático” (p. 41). O mural não foi uma atividade imposta de cima para baixo, mas uma atividade construída coletivamente na qual os estudantes tiveram voz ativa desde a seleção dos desenhos até a execução final. Ao ver em suas produções ocupando permanentemente no espaço da escola, eles passaram a reconhecer-se como sujeitos capazes de transformar a si e o ambiente em que estudam.

A onça, a arara, o remo e a canoa - elementos que remetem a cultura material e a relação dos povos indígenas com a natureza - ganham no mural uma nova significação. Deixam de ser algo reduzido ao exótico e passam a ser símbolos de uma identidade territorializada, que resiste ao apagamento. A presença reiterada desses elementos nas diferentes etapas do mural indica que os alunos incorporaram a discussão sobre a relação entre a identidade e território, compreendendo que a descolonização do olhar passa também pelo reconhecimento dos modos de vida e das cosmovisões indígenas (Munduruku, 2013; Krenak, 2022; Esbell, 2020).

Imagem 12 - Resultado das pinturas do mural



Fonte: acervo do autor, 2025.

Aqui, nesta última imagem da seção, documenta-se uma figura feminina de cabelos volumosos, lábios mais espessos e traços que rompem com os padrões estéticos hegemônicos, ocupando lugar de destaque no painel. Essa imagem que havia sido iniciada na primeira etapa

da pintura agora se apresenta em sua totalidade, acompanhada por outros elementos que compõem o conjunto do mural.

A escolha de dar tamanha proeminência a essa figura é reveladora do processo de ampliação do olhar desencadeado pelo projeto. Como analisado anteriormente (no subtítulo 4.4.1), essa representação não se limitou a substituir a Iracema idealizada por uma imagem indígena contemporânea; ela questionou a própria colonialidade da beleza, valorizando características fenotípicas historicamente marginalizadas. Nesse sentido, o mural materializa o que Candau (2012) defende ao afirmar que “a igualdade não está oposta à diferença, é sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o mesmo, à mesmice” (p. 6-7).

Ao afirmar esteticamente a beleza dos cabelos crespos, dos lábios espessos e dos traços não europeizados, esses discentes não apenas descolonizaram a representação indígena, mas também interrogaram os padrões de beleza que atravessam toda a sociedade brasileira, incluindo a própria comunidade escolar. Essa ampliação do escopo da descolonização - que ultrapassou os povos indígenas para alcançar as relações raciais e estéticas mais amplas - confirmou a potência pedagógica do projeto, que conseguiu mobilizar os estudantes para uma reflexão crítica sobre identidade, diferença e pertencimento.

A imagem finalizada, visível a todos que circulam pela escola, tornou-se um marco simbólico da experiência vivenciada. Conforme registrada no diário de bordo, uma aluna comentou ao observar o mural concluído: “professor, agora eu entendi porque aquela artista desenvolveu sua obra *Não Somos Iracema*”. Essa fala evidenciou que a aprendizagem ultrapassou a compreensão literal da obra de Yakunã Tuxá e alcançou o seu significado político e cultural. A jovem reconheceu que a proposta artística não consistia apenas em representar mulheres indígenas, mas em questionar narrativas coloniais que, durante muito tempo, reduziram esses sujeitos às imagens idealizadas e silenciosas.

Por isso, o muro em sua totalidade, constitui-se como um documento visual do processo de descolonização vivenciado pelos estudantes. Cada figura, traço, escolha de cor e composição revelou um percurso de aprendizado que articulou literatura, música, artes visuais, história e cultura indígena em uma experiência integrada. Mais do que um produto final, o espaço da intervenção foi a materialização de um processo formativo que, conforme Larrosa (2015), “nos toca” e “nos transforma”.

Ao final da intervenção, os alunos deixaram de ser meros espectadores das representações culturais para se tornarem seus produtores. Eles não apenas aprenderam sobre os povos originários; pelo contrário, criaram novas imagens, novos sentidos e novas narrativas.

A escola, por sua vez, deixou de ser um espaço de reprodução de conhecimentos para se tornar um território de criação, memória e resistência. Como afirmou Saviani (2011), a educação atinge sua finalidade quando possibilita os sujeitos compreenderem e transformarem a realidade em que vivem. Nesse projeto, essa transformação ocorreu de maneira simbólica e material, ao converter o espaço comum da escola em um ambiente de valorização da diversidade cultural e de reconhecimento das identidades indígenas.

Os murais permanecem, portanto, como registros permanentes de uma prática pedagógica fundamentada na interdisciplinaridade, na descolonização dos saberes e no protagonismo estudantil, reafirmando que a escola pode constituir-se como um espaço de criação, memória, resistência e transformação social.

5. Considerações finais

A pesquisa aqui desenvolvida teve como objetivo analisar de que maneira um projeto interdisciplinar, fundamentado na articulação entre literatura, música e artes visuais, contribuiu para a descolonização dos saberes sobre os povos originários e para o fortalecimento do protagonismo de sente em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São Bernardo – MA. A partir da análise das produções artísticas, dos registros fotográficos, das observações realizadas durante o desenvolvimento das atividades e das intervenções no espaço escolar, foi possível constatar que o diálogo entre diferentes linguagens favoreceu o processo e significativo de reflexão crítica acerca das representações indígenas historicamente construídas pela colonialidade.

Os resultados por meio desses registros, evidenciaram que o confronto entre a personagem Iracema, de José de Alencar, a música *Run to the Hills*, da banda Iron Maiden, e a obra *Não Somos Iracema*, de Yakunã Tuxá, possibilitou aos estudantes reconhecerem diferentes discursos sobre os povos originários, identificando tensões entre representações idealizadas, narrativas coloniais e perspectivas contemporâneas produzidas pelos próprios indígenas. As produções artísticas analisadas demonstraram que grande parte dos estudantes passou a elaborar imagens mais próximas da diversidade cultural indígena, incorporando elementos identitários, territoriais e simbólicos discutidos ao longo da intervenção pedagógica.

Do ponto de vista social, a pesquisa oferece uma contribuição concreta para a comunidade de São Bernardo-MA, ao ressignificar o espaço escolar como território de valorização dos povos originários e ao promover o protagonismo de estudantes da rede pública municipal. Cientificamente, o estudo preenche uma lacuna ao articular, em um viés pedagógico

interdisciplinar aplicado ao Ensino Fundamental, materiais que, até então, vinham sendo analisados de forma isolada em diferentes campos do conhecimento.

Além disso, esta investigação evidencia a potencialidade da interdisciplinaridade como princípio organizador da prática pedagógica, capaz de romper com a fragmentação do saber e de promover uma formação integral dos estudantes. Ao unir literatura, música, artes visuais e intervenção no próprio espaço da escola, o projeto demonstrou que o diálogo entre diferentes linguagens e áreas do conhecimento não é apenas um recurso metodológico, mas uma atitude epistemológica e política que favoreceu a construção de sentidos críticos, o reconhecimento da alteridade e a produção de novas narrativas sobre a realidade, como defende, cada um a partir de sua perspectiva, os autores Munduruku, Krenak e Esbell. Essa potencialidade interdisciplinar, quando aliada a uma perspectiva decolonial, torna-se ainda mais fecunda, pois questiona as hierarquias de saber historicamente consolidadas e abre espaço para vozes e saberes historicamente silenciados.

Por fim, compreende-se que a formação de um olhar crítico e descolonizado sobre os povos originários não se esgota uma única intervenção pedagógica, mas constitui um processo contínuo, que demanda práticas sistemáticas e comprometidas com a superação das narrativas coloniais ainda presentes no currículo escolar. Assim, “Povos originários e descolonização dos saberes: caminhos interdisciplinares como práticas pedagógicas na rede municipal de São Bernardo–MA” não se resume a um título, mas se afirma como uma proposta possível e necessária, em que a educação, quando comprometida com a interculturalidade crítica e com o protagonismo discente, pode contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, plural e respeitosa com as diferenças.

Nesse sentido, a pesquisa reafirma a urgência de práticas pedagógicas alinhadas à Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, e que, na análise dos resultados do projeto aplicado, ganhou concretude por meio do diálogo entre diferentes linguagens e da valorização da autorrepresentação indígena como exercício de cidadania e resistência.

6. Referências

- ALENCAR, José Martiniano de. **Iracema**. Porto Alegre, 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 169-191.
- CLÜVER, Claus. **Estudos interartes: uma introdução**. Tradução de Ana Luiza de Carvalho. *Revista de Letras*, São Paulo, v. 37, p. 11-38, 1997.
- ESBELL, Jaider. **A Arte Indígena Contemporânea como Armadilha para Armadilhas**. Site oficial do artista, 9 jul. 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/07/09/a-arte-indigena-contemporanea-como-armadilha-para-armadilhas/>. Acesso em: 29 de junho de 2026.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LIMA, Cíntia Silva et al. Revitalização de espaços públicos coletivos: Educação ambiental, arte, bem-estar e diminuição da violência. In: **Anais do I Encontro de Cultura, Arte e Patrimônio da Planície Litorânea do Piauí**, realizado entre os dias 16 e 18 de outubro de 2024, na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) / Organizado por Luciana Rocha Faustino et al. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2025.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Etnografia como prática e experiência**. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-143, jul./dez. 2009.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira**; 1ª edição digital: São Paulo, 2013.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOURIAU, Étienne. **A correspondência das artes**: elementos de estética comparada. Tradução de Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto e Maria Helena Ribeiro da Cunha. São Paulo: Cultrix, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.