



ORGANIZADORAS

ADRIANA CRISTINA AGUIAR RODRIGUES

EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS

LUCILA BONINA TEIXEIRA SIMÕES

PRISCILA VASQUES CASTRO DANTAS

LITERATURA INDÍGENA

PRÁTICAS LEITORAS PARA A SALA DE AULA



NEPAN



Edufac

**Literatura indígena:
Práticas leitoras para a sala de aula**

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues
Edla Cristina Rodrigues Caldas
Lucila Bonina Teixeira Simões
Priscila Vasques Castro Dantas
Organização



Edufac

Literatura indígena: Práticas leitoras para a sala de aula

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues
Edla Cristina Rodrigues Caldas
Lucila Bonina Teixeira Simões
Priscila Vasques Castro Dantas
(Org.)

Copyright © Edufac • 2023 • *Feito Depósito Legal*

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac
Rod. BR364, Km 04 • Distrito Industrial
69920-900 • Rio Branco • Acre

Editora Afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial - Consedufac

Adcleides Araújo da Silva, Adelice dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alexsandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garcia de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Diagramação e Design Editorial

Marcelo Alves Ishii

As informações, opiniões e conceitos expressos nesta obra, bem como a exatidão dos dados, referências, redação e revisão textual são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).



N E P A N

Editora do Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas

www.nepaneditora.com.br | editoranepan@gmail.com

Diretor administrativo: Marcelo Alves Ishii

Conselho Editorial: Agenor Sarraf Pacheco (UFPA), Ana Pizarro (Universidade de Santiago do Chile), Carlos André Alexandre de Melo (Ufac), Elder Andrade de Paula – (Ufac), Francemilda Lopes do Nascimento (Ufac), Francielle Maria Modesto Mendes (Ufac), Francisco Bento da Silva (Ufac), Francisco de Moura Pinheiro (Ufac), Gerson Rodrigues de Albuquerque (Ufac), Hélio Rodrigues da Rocha (Unir), Hideraldo Lima da Costa (Ufam), João Carlos de Souza Ribeiro (Ufac), Jones Dari Goettert (UFGD), Leopoldo Bernucci (Universidade da Califórnia), Livia Reis (UFF), Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro (Ufam), Marcela Orellana (Universidade de Santiago do Chile), Marcello Messina (UFPB/Ufac), Marcia Paraquett (UFBA), Marcos Vinicius de Freitas Reis (Unifap), Maria Antonieta Antonacci (PUC-SP), Maria Chavarria (Universidade Nacional Maior de São Marcos, Peru), Maria Cristina Lobregat (Ifac), Maria Nazaré Cavalcante de Souza (Ufac), Miguel Nenevé (Unir), Raquel Alves Ishii (Ufac), Sérgio Roberto Gomes Souza (Ufac), Sidney da Silva Lobato (Unifap), Tânia Mara Rezende Machado (Ufac).



Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Serafim Corrêa
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C775

Literatura indígena: práticas leitoras para a sala de aula / organizador Adriana Cristina Aguiar Rodrigues [et. al.]. – Rio Branco: Nepan Editora, Edufac, 2023.

159 p. : il.

E-book no formato PDF.

Esta obra foi financiada pelo governo do Estado do Amazonas com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

ISBN: 978-65-89135-94-4 - Nepan Editora

ISBN: 978-65-88975-67-1 - Edufac

1. Índios da América do Sul – Brasil – Produção literária. 2. Literatura indígena. 3. Literatura indígena – Brasil. I. Rodrigues, Adriana Crsitina Aguiar [et al.] II. Título.

CDD 22. ed. 980.41

Bibliotecária Maria do Socorro de O. Cordeiro – CRB 11/667



Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

Esta obra foi financiada pelo governo do Estado do Amazonas com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - Fapeam

SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 9

APRESENTAÇÃO 15

Sony Ferseck/ Wei Paasi

LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

**CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA
EM SALA DE AULA 18**

Ytanajé Coelho Cardoso (PPGE/UFAM/SEDUC-AM)

**CATAR PIOLHOS, CONTAR HISTÓRIAS, ENSINAR LITERATURA: UM DIÁLOGO
POSSÍVEL – E NECESSÁRIO – COM A LITERATURA INDÍGENA NAS AULAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA 32**

Priscila Vasques Castro Dantas (PPGL/UFAM)

**LER LITERATURA INDÍGENA PARA SUSPENDER O CÉU: UMA PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO 43**

Lucila Bonina Teixeira Simões (SEMED-Manaus)

A POESIA DE ELIANE POTIGUARA EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E PROVOCAÇÕES .. 59

Izabela Guimarães Guerra Leal (PPGL/UFPA)

Marina Beatrice Ferreira Farias (PPGL/UFPA)

**LITERATURA INDÍGENA: (RE)CONHECIMENTO CULTURAL E OS PAPEIS DE
GÊNERO NO MITO “O AMANTE TXOPOKOD E A MENINA DO PINGUELO GIGANTE” 72**

Rebeca Soares de Lima (SEDUC-AM)

OFICINA LITERÁRIA: CONSTRUINDO UMA CANOA DE LITERATURA INDÍGENA DESSANA ... 84

Jaime Diakara Dessano (PPGAS/COLIND/UFAM)

Jonise Nunes Santos (FACED/FPI/DEEI/ UFAM)

DIÁRIOS DE CAMPO DE NOSSAS RODAS DE CONVERSA E OFICINAS SOBRE LITERATURA CULTURA INDÍGENA, AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA

DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA I: “LITERATURA INDÍGENA” 96

Emily Lima Matos (FLET/UFAM)

Natalia K. de Albuquerque P. de Vasconcelos (FLET/UFAM)

Thaíssa Gabrielle Ferreira Henrique (FLET/UFAM)

DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA II: “LITERATURAS AFRICANA E INDÍGENA” . 110

Adeison Tavares Elias (FLET/UFAM)

Edson do Monte Cabral (FLET/UFAM)

Hebe Pedroza (FLET/UFAM)

DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA III: “LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRO-INDÍGENA”	117
Juliane Moraes de Menezes (FLET/UFAM)	
DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA IV: “LITERATURA AFRO-BRASILEIRA”	122
Emily Lima Matos (FLET/UFAM)	
Adriana Cristina Aguiar Rodrigues (PPGL/UFAM)	
Edla Cristina Rodrigues Caldas (FACED/UFAM)	
DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA V: “LITERATURA AFRO-BRASILEIRA, LITERATURA ANGOLANA, LITERATURA MOÇAMBICANA”	136
Isabela Cerqueira (FLET/UFAM)	
DIÁRIO DE CAMPO – OFICINAS DE LITERATURA INDÍGENA E AFRICANA REALIZADAS COM TURMAS MULTISSERIADAS DE 6º AO 9º ANO EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA DE MANAUS	144
Débora Bacelar (PPGL/UFAM)	
Poliane Lira Cunha (FACED/UFAM)	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	154
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	156

PREFÁCIO

Fruto do projeto de pesquisa intitulado “Literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico no estado do Amazonas: práticas leitoras”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, por meio do Programa Humanitas, edital 005/2022, este material que você tem em mãos, ao aliar reflexões teóricas a reflexões sobre práticas docentes, tem como preocupação fundamental a construção de caminhos didático-metodológicos a serem percorridos por nós, educadoras e educadores, para que se efetivem, na educação básica, práticas leitoras cujo foco se situe em culturas e textos literários historicamente tangidos para fora do cânone, a saber aqueles textos de autoria indígena, afro-brasileira e africana.

O Projeto, cujo objetivo fulcral era investigar estratégias de práticas leitoras voltadas para a educação básica no estado do Amazonas, com foco nas literaturas e nas culturas indígena, afro-brasileira e africana, surgiu no bojo de discussões teórico-epistemológicas que ganharam fôlego a partir do último quartel do século XX, nomeadamente os Estudos Pós-Coloniais, Culturais e Decoloniais, bem como no bojo de ações empreendidas por movimentos das comunidades negra e indígena no Brasil, que acabaram por desaguar na promulgação, em 2003 e em 2008, das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essa legislação altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório, no currículo oficial dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, especialmente sobre os aspectos que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses povos, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Completados, em 2023, vinte anos da promulgação da 10.639, e quinze anos da 11.645, e apesar de consideráveis avanços manifestados no estabelecimento de programas, documentos legais e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação no Brasil – tais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que passa a incluir obras de autores e de temáticas indígenas e afro-brasileiras; e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais –, a legislação ainda passa ao largo das práticas de muitas instituições da educação básica e da superior e ainda representa um desafio para docentes e outros agentes que congregam o sistema de educação, particularmente no Estado do Amazonas.

É nesse contexto que este livro se insere, isto é, na necessidade de atender às reflexões epistemológicas, às demandas socioculturais e à legislação vigente, ofertando aos educadores e às educadoras (em atuação ou em formação) ferramentas que auxiliem

na inclusão das temáticas indígenas, afro-brasileiras e africanas em sala de aula. De tal modo, a nossa proposta, buscou, a um só tempo, promover o debate teórico-epistemológico, voltado para a problematização de estratégias de práticas leitoras, como também promover o desenvolvimento de ferramentas de letramento literário¹, de que possam lançar mão docentes de escolas no Amazonas (e além), na promoção de uma formação ética, plural, étnico-racial e descolonizada.

No que diz respeito à metodologia, o projeto partiu de uma abordagem qualitativa, privilegiando processos decorrentes das relações entre pessoas e das diversas práticas sociais vivenciadas nessas relações. Ao considerar tais processos e as práticas sociais que se pretendia estudar, a investigação realizou-se por meio da pesquisa participante² em que os sujeitos da pesquisa são colaboradores em todas as etapas da construção do conhecimento. Fundamentando-nos neste conceito, promovemos cinco rodas de conversa e um minicurso entre pesquisadores, professores e alunos e alunas dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História e outras áreas afins, com foco em práticas leitoras e em temas das literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico. Essas rodas, conformando a metodologia por nós adotada, serviram como espaços de construção dialógica de saberes entre professores, pesquisadores e futuros docentes da educação básica.

A pesquisa incluiu ainda duas oficinas, realizadas na UFAM, ofertadas a oitenta professores das redes municipal, estadual e privada de Manaus. Além destas, duas oficinas, realizadas na segunda etapa da pesquisa – a primeira, de literatura indígena, e a segunda, de literatura africana – em uma escola ribeirinha localizada no assentamento Nazaré, no rio Amazonas, a 60 quilômetros da capital amazonense. Desta vez, o público-alvo eram trinta e cinco educandos e educandas do 6º ao 9º ano, em turmas multisseriadas. Nosso intuito, nesse momento, era aprimorar os métodos que já vínhamos desenvolvendo desde as rodas de conversa, colocando os debates teóricos e as práticas leitoras em uma realidade tão singular quanto a da Amazônia.

Ao todo, ao longo da pesquisa participante, realizada entre os anos de 2022 e 2023, nossas atividades alcançaram mais de quatrocentos sujeitos-participantes no que se constituiu como nosso laboratório de práticas e campo de investigação. Além desses, participaram, enquanto formadores, professores-pesquisadores de diferentes áreas, como Pedagogia, Letras, História, e de diferentes instituições e níveis de ensino, dentre as quais a Universidade Federal do Amazonas (FLET – CLLLP/PPGL; FACED – DAPLAN, PPGE, Departamento de Educação Escolar Indígena; PPGAS), a Universidade do Estado do Amazonas (Escola Normal Superior; EST; PPGLA), a Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/IEL/PPGTHL/PPGLA), a Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB), a Universidade Estadual do Maranhão (PPGL/UEMA), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaus) e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-AM), por meio da participação

1 Cosson, Letramento literário: Teoria e prática, 2006.

2 Brandão, Pesquisa participante, 1999.

de docentes/formadores. Aliás, essa foi uma preocupação nossa, envolver professores que atuam na educação básica, tanto como formadores, pesquisadores, quanto como participantes da pesquisa.

Esse processo deu origem a diversos textos, reunidos e organizados em dois volumes. O segundo volume volta-se para as literaturas africanas e a literatura afro-brasileira. Este primeiro volume, que você tem em mãos, além de incluir propostas de práticas leitoras com foco na literatura indígena, contém também diários de campo das rodas de conversa e das oficinas, elaborados pelos monitores e pelas monitoras do projeto de pesquisa. Na primeira parte deste livro, intitulada “Literatura indígena na sala de aula”, diferentes pesquisadores que compõem a equipe de pesquisa apresentam propostas para o trabalho com a cultura e a literatura dos povos originários na educação básica, pensada, a partir da realidade e do contexto da região Amazônica.

Em seu capítulo, intitulado “Contribuições para pensar a literatura indígena contemporânea em sala de aula”, Ytanajé Coelho Cardoso tece uma profícua reflexão acerca da literatura indígena, apontando a necessidade de os currículos escolares, em todos os níveis de ensino, discutirem a literatura indígena à luz da interculturalidade dialógica, em um movimento de insurgência diante de teorias literárias canonizadas, que não dão conta de explicar a força da literatura indígena a partir da visão de mundo indígena e acabam fortalecendo, nas palavras de Cardoso, perspectivas estigmatizadoras sobre as culturas indígenas. Na sistematização dessa reflexão, o autor desenvolve análise de três obras: *Aypapayũ'ũm'ũm ekawen*, que é completamente desconhecida do povo brasileiro, mas se configura como um detalhado compilado de histórias do povo Munduruku; *Meu avô Apolinário*, com um pouco mais de projeção editorial, que apresenta a história do autor indígena com maior número de livros publicados no Brasil, Daniel Munduruku; e *Macunaíma*, de Mário de Andrade, amplamente conhecida e citada em quase todos os livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio.

No segundo capítulo, intitulado “Catar piolhos, contar histórias, ensinar literatura: um diálogo possível – e necessário – com a literatura indígena nas aulas da educação básica”, Priscila Vasques Castro Dantas aponta a necessidade de se traçar caminhos que levem a literatura indígena a um lugar de enunciação em que a ancestralidade e a coletividade, que alinhavam as subjetividades indígenas, possam falar sobre as histórias de um “eu-nós” que perpassa, na verdade, a construção identitária de todo o povo brasileiro. Como encaminhamento didático, então, Dantas apresenta, à luz do letramento literário, uma proposta de trabalho com a obra *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Munduruku (2006), fundamentada na estrutura da sequência básica³, para aplicação no 8º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental.

Por sua vez, Lucila Bonina Simões, em “Ler literatura indígena para suspender o céu: uma proposta de sequência para letramento literário”, aponta que o trabalho com obras de autores indígenas propõe aos alunos e às alunas, a possibilidade de ampliação

3 Cosson, Letramento literário, 2006.

de suas experiências estéticas de representação poética do mundo, configurando-se como um caminho para a reeducação sobre as histórias do Brasil, o que se coloca para além do processo de leitura no contexto da escolarização. Na perspectiva do letramento literário, então, Simões propõe a aplicação de uma sequência básica⁴, voltada ao público do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental, para a leitura das fábulas registradas na obra *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé*, de autoria de Yaguarê Yamã (2007), que reúne a coleção de textos sagrados daquele povo: mitos, lendas e fábulas. Essa sequência, entre outros objetivos, busca a compreensão dessa literatura não apenas como um movimento literário, mas também político, cultural e epistêmico, tornando, desse modo, o contato com as obras de autores indígenas uma tomada de consciência.

No quarto capítulo, intitulado “A poesia de Eliane Potiguara em sala de aula: possibilidades e provocações”, Izabela Guimarães Guerra Leal e Marina Beatrice Ferreira Farias ressaltam a importância de, por meio de práticas ativas de ensino, superar-se a ausência dos textos de autoria indígena nas salas de aula, o que coopera para a consolidação de uma educação para além da dimensão escolar, capaz de formar cidadãos na perspectiva da humanização e da construção coletiva de saberes, que comporta as vivências de sujeitos diversos. Como proposta didática, as autoras apresentam atividades de leitura mediada, para a segunda série do Ensino Médio, da obra *Metade cara, metade máscara* (2018), de Eliane Potiguara, cuja escrita trata de diversas questões que envolvem as identidades indígenas, tocando em temas como o processo de colonização ainda em curso, a luta das mulheres, a espiritualidade, a relação com os antepassados e com a coletividade.

No quinto capítulo, intitulado “Literatura indígena: (re)conhecimento cultural e os papéis de gênero na narrativa ‘O amante Txopokod e a menina do pinguelo gigante’”, Rebeca Soares de Lima destaca que a prática da leitura literária, em sala de aula, pode ser motor para se abordar diversos temas, dentre os quais as questões da sexualidade e da misoginia. A partir da literatura, pode-se, então, trabalhar, no espaço escolar, com importantes reflexões acerca do processo social, do qual fazem parte as vivências dos povos indígenas (no caso específico, do povo makurap), que também são perpassadas pelas temáticas suscitadas pela autora, trazendo a literatura indígena, dessa forma, a perspectiva de um outro ponto de vista para o debate em torno das questões da sexualidade e da misoginia. Assim, a proposta de seu trabalho, neste capítulo, é tocar nessas questões a partir de uma leitura/atividade coletiva da narrativa mítica dos makurap, com aplicação para o público adolescente, estudantes do Ensino Médio, que vivenciam a fase do desenvolvimento corporal e da puberdade. O texto escolhido por Lima é “O amante Txopokod e a menina no pinguelo gigante”, que faz parte do livro *Moqueca de maridos: mitos eróticos*, organizado por Betty Mindlin (1997), no qual estão reunidos mitos de várias comunidades indígenas de Rondônia, com narração feita, dentre outros povos, pelos próprios membros dos makurap.

4 Cosson, Letramento literário, 2006.

O último capítulo, intitulado “Oficina literária: construindo uma canoa de literatura indígena Dessana”, Jaime Diakara Dessano e Jonise Nunes Santos, conduzem-nos por um rio de saberes sobre a literatura indígena, que passa pela apresentação da diversidade étnica dos povos originários do Amazonas, pela singularidade do povo dessana até a trajetória acadêmica do autor para a preservação da memória do seu povo. Por fim, o texto apresenta reflexões em torno da oficina literária realizada no âmbito deste Projeto, a qual, tomando a literatura indígena dessana como elemento central, buscou trabalhar uma experiência pedagógica em que as experimentações com a literatura dessana possibilitaram ressignificar sentidos da prática educativa e da própria noção de literatura.

Como se nota por esse passeio entre os capítulos, a diversidade é uma característica que se evidencia em seu conjunto. Primeiramente porque os textos de autoria indígena indicados em cada capítulo acabam por abarcar narrativas oriundas de diferentes povos, tais como os munduruku, os satarê-mawê, os potiguara, os makurap e os dessana. Em seguida, diversidade também no que diz respeito às vozes autorais que aqui aparecem, com professores e professoras que participam seja da educação de nível superior, em universidades da região amazônica (UFAM e UFPA), seja em secretarias de educação municipal e estadual (SEMED-Manaus e SEDUC-AM), atuando ora com formação de professores da educação básica, ora em escolas de nível fundamental e médio. Tais vozes incluem, portanto, em suas propostas de práticas leitoras para a sala de aula, diferentes metodologias, diferentes perspectivas, perpassadas por diversas experiências biográficas, formativas e profissionais, incluindo a participação de dois autores, professores, formadores e pesquisadores indígenas, que, de forma proposital, de modo a nos conduzir na travessia – entre a partida e a chegada, na entrada e na saída –, abrem e encerram as reflexões e as propostas de práticas leitoras com a literatura indígena: Ytanajé Cardoso, do povo munduruku, e Jaime Diakara, do povo dessana.

Outra pluralidade que desejamos destacar diz respeito aos gêneros literários que perpassam as culturas indígenas e à necessidade de que educadores e educadoras se atendem para a especificidade desses textos e de suas funções sociocomunicativas no interior de cada povo originário, evitando repetir equívocos que não se podem mais admitir no campo da educação para as relações étnico-raciais. Dentre os equívocos, situa-se, por exemplo, a sistemática folclorização de mitos, cosmogônicos ou etiológicos, tratados quase sempre, no ambiente escolar, como lendas. Também não custa notar, como Jaime Diakara e Jonise Santos tão bem elucidam no texto de sua autoria, que o conceito de literatura – amplo e imerso nas vivências cotidianas dos sujeitos de cada comunidade –, na perspectiva dos povos indígenas, não se limita a noções de fruição, entretenimento, tampouco se rende ou se submete a estéticas ocidentais ou da escrita alfabética, abrangendo, assim, um conjunto de textos orais sagrados, pedagógicos, coletivos, visuais, rítmicos e de outras materialidades. Na vasta produção de autoria indígena, não cabe mais nomearmos apenas lendas e mitos como gêneros a serem lidos e trabalhados na escola como expressão literária, mas é importante entender que, por meio de uma voz-*práxis* estético

literária, como definem Dorrico, Danner e Danner (2018)⁵, o sujeito indígena, ao escrever, é um *eu-nós*, vinculando-se intrínseca e indissociavelmente à comunidade-tradição, como sujeito mito, e à individualidade-grupo reflexivo, como sujeito histórico. Assim, a literatura indígena abarca gêneros variados, como mitos, lendas, fábulas, mas também, poemas, romances, biografias, ficção, fantasia, aventura, etc.

Esperamos que as propostas aqui apresentadas sejam propulsoras de novas ideias, de novas práticas de letramento com a rica e plural literatura indígena na plenitude de sua expressão sem apagamentos. Desejamos, por fim, que este trabalho, construído de forma coletiva, a muitas mãos, entre *eu-nós*, encontre leitores e leitoras e que colabore com as práticas de educadoras e de educadores em suas salas de aula, na travessia rumo a uma educação antirracista, que compreenda, portanto, o Brasil, a Amazônia, o Amazonas, como terra indígena que congrega diferentes narrativas, diferentes povos, diferentes saberes, diferentes formas de ser, de contar e de estar no mundo.

5 Dorrico, J.; Danner, L. F.; Correia, H. H. S.; Danner, F., Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção, 2018.

APRESENTAÇÃO

Há duas forças que têm percorrido sinuosas o curso desse rio chamado literaturas indígenas: resistência e reencantamento. Em territórios pindorâmico⁶, antes da palavra escrita em letras alfabéticas, a palavra reverberava das vozes de todas as gentes do cosmos: as gentes humanas, animais, vegetais, minerais e as gentes encantadas. Eram palavras cantadas, contadas ou palavras proferidas em intenção de cura. Eram palavras-gentes.

É sempre preciso lembrar que, antes da letra alfabética, todas as literaturas indígenas não eram escritas, mas inscritas. Inscritas no cosmos, nos ares, pelas vozes; nos corpos, pelos gestos ancestrais de se pintar com urucum, jenipapo e tauá; na terra, pelos passos de dança que desenham nossos caminhos desde antes do antes; nas pedras, pelas letras-desenhos dos antigos encantados como Makunaimî, que a ocidentalidade insiste em chamar de arte rupestre; nas fibras, pelos trançados que transformam em arte as vozes entrelaçadas dessas gentes que continuam conversando, apesar desse hoje ainda tão incerto e de um amanhã ainda mais duvidoso.

A colonização tentou impor violentamente seu silêncio de sangue e esquecimento às gentes. Impôs, dentre tantos absurdos, a letra alfabética. Contudo, as gentes humanas, agora chamadas indígenas, não esqueceram suas línguas originárias e permaneceram, por exemplo, nas mães que embalavam as redes dos curumins cantando canções de ninar, nos avôs e avós que contavam as histórias dos encantados ou que acendiam os fogões de lenha que alimentariam de memória e afeto seus filhos, filhas, netos e netas, outras gerações que vêm vindo a seguir. As gentes outras, chamadas animais e recursos naturais, continuaram lembrando as próprias línguas, mas as gentes humanas esqueceram de como ouvi-las. Então restou apenas o grito desesperado contra tanta violência e exploração, a que chamamos de catástrofes naturais. Afinal de contas, que não é, senão um grito, as enchentes nas grandes cidades ou o aumento na temperatura global, que essa tentativa de ensinar de um jeito abrupto o homem a ouvir de novo suas línguas? Ademais, às gentes humanas coube também aprender a lembrar em outras línguas e a inscrever em outras letras.

Dessa forma, foi possível entrelaçar vidas e atravessar tempos, fazendo com que os conhecimentos cheguem à atualidade, produzindo novas formas de perceber os mundos, os multiversos. Isto é o reencantamento. E também resistência. Essas duas forças articuladas promovem um processo em que os conhecimentos originários, acadêmicos e políticos passam a ser organizados em favor de uma sociedade que não aceite mais o Brasil

⁶ Pindorama – nome originário das terras que conformam o país chamado Brasil. Terra das Palmeiras, em Tupi-Guarani.

enquanto barganha mercadológica nem enquanto ideia sobre os povos indígenas muito preconceituosa e difundida acerca do início da colonização que os tentou reduzir a “brasileiros”, mão de obra para extração e tráfico de pau-brasil. Mas que esse Brasil passe a lembrar que toda a riqueza e multiplicidade que se possui em territórios pindorâmicos foi também cultivada no seio da terra por mãos originárias, mãos que plantaram florestas, alimentos, medicina e também arte. Dessa maneira, ler as palavras cultivadas aqui nesta obra, para mim, é como participar dessa colheita iniciada em tempos imemoriais e que, no final do século XX, organizou-se no Movimento Indígena cujas lutas desaguaram não apenas na Constituição Federal de 1988, mas se desdobraram nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Nessa colheita, essas palavras não são apenas frutos que recolhemos quando chega o tempo, são também sementes boas que espalhamos novamente por todo território, para que encontrem em corações, espíritos e mentes, terra fértil que as faça brotar infinitamente. Assim é *Literaturas indígenas: práticas leitoras para a sala de aula*. Que esta leitura faça-nos florescer ante o fim do mundo, para que possamos adiá-lo sempre como quem brota do mais duro e agreste chão.

Sony Ferseck/ Wei Paasi
Agosto de 2023.

LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA EM SALA DE AULA

Ytanajé Coelho Cardoso (PPGE/UFAM/SEDUC-AM)

Introdução

Esta reflexão é um desdobramento da minha tese de doutorado. Em síntese, o que me propus a fazer foi responder às necessidades da educação munduruku e da educação escolar munduruku considerando a força da literatura indígena, o que, até então, sequer é considerada nos currículos escolares, assim como não é considerada, também, nos currículos das universidades, e aqui cito a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que, excetuando casos isolados de projetos baseados na Lei 11.645/2008, não têm sequer uma disciplina de literatura indígena em seus cursos. Vale destacar, para fazer justiça, que recentemente o Curso de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA) teve a Literatura Indígena inserida como disciplina obrigatória em seu currículo. Faço referência a essas universidades porque são elas que formam os professores que atuam nas salas de aula, incluindo os professores indígenas.

Um desses casos isolados de projetos de promoção de literatura indígena na universidade – e que motivou a elaboração deste texto, de caráter ensaístico – foi o projeto “Literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico no estado do Amazonas: práticas leitoras”, coordenado pela professora Adriana Aguiar, da UFAM, do qual participei como palestrante de uma roda de conversa, juntamente com minhas colegas, Priscila Vasques e Lucila Bonina, no dia 11 de novembro de 2022. Na ocasião, fiz uma exposição preliminar do livro *Aypapayũ'ũm'ũm ekawen: história dos antigos munduruk*¹. Infelizmente, por falta de tempo, diante do considerável público desse dia, não consegui abordar com mais detalhes os signos ideológicos contidos nesse livro. Assim, o que farei aqui é tanto um desdobramento da minha tese quanto um desdobramento da conversa do dia 11 de novembro, objetivando apontar algumas pistas para uma leitura de afirmação das discursividades indígenas.

Quanto à forma deste capítulo, está dividido em três seções. Na primeira, apresento brevemente a literatura indígena. Na segunda, mobilizo alguns pressupostos teóricos de interpretação do discurso literário indígena emergente. Na terceira seção indico algumas

¹ Waro *et al.*, *Aypapayũ'ũm'ũm ekawen*, 1977.

possibilidades de abordagem da literatura indígena em sala de aula. Desde já, destaco que a abordagem da literatura indígena se dará à luz daquilo que venho discutindo como interculturalidade dialógica, considerado, também, um movimento de insurgência diante de teorias literárias canonizadas e que não dão conta de explicar a força da literatura indígena a partir da visão de mundo indígena, ainda que essas perspectivas teóricas acreditem estarem contribuindo para a defesa dos povos indígenas. Ocorre que, mesmo uma teoria, ou uma crítica, bem intencionada, sem a experiência da fonte que alimenta a literatura indígena que ressignifica o imaginário da sociedade, pode acabar fortalecendo perspectivas estigmatizadoras sobre as culturas indígenas.

O que é literatura indígena?

Até onde sei, o peruano José Carlos Mariátegui (1977) foi o primeiro estudioso a fazer referência à literatura indígena. Em sua obra, *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*, publicada em 1928, apresenta a distinção entre a literatura indigenista e a literatura indígena. A literatura indigenista é caracterizada como uma literatura sobre povos indígenas escrita por não indígenas, enquanto que a literatura indígena é caracterizada por ser escrita pelos próprios indígenas. Para além desses dois tipos de literatura evidenciados por Mariátegui, interessa destacar a literatura indianista, cujo expoente máximo, no Brasil, foi José de Alencar. A literatura indianista pode até ser pensada como indigenista, mas, por sua considerável força de expressão na literatura brasileira, ela merece atenção à parte. A comparação entre essas literaturas constitui matéria para diversos outros estudos, entretanto o que interessa aqui é a literatura indígena.

Além de seu aspecto autoral, a literatura indígena também pode ser pensada a partir das temporalidades de existência dos povos indígenas, pois desde que os antepassados dos povos indígenas realizaram as primeiras inscrições no mundo, nos tempos mitológicos, já aí temos literatura. Como exemplo, cito o deus da escrita munduruku, Muraycoko, que foi o primeiro ser a converter seu pensamento em imagens, utilizando tinta vermelha tradicional, denominada *sura*, e estruturas rochosas nas quais foram aplicadas a tinta, vindo a constituir as imagens conhecidas como *surabododot*. Sobre essa história de Muraycoko, Jairo Saw, Eliano Kirixi e Raoni Valle (2021) desenvolveram um trabalho pioneiro, evidenciando, inclusive, a relação entre a literatura e a territorialidade, de maneira que a Terra é o espaço-tempo gerador da própria literatura, cuja força de sua expressão tem servido como um caminho entre um passado de negação e um presente de afirmação das alteridades indígenas.

A diversidade de formas de escrituração e de registro das histórias indígenas, desde os tempos mitológicos, implica pensar a literatura indígena de maneira ampla, o que se coaduna, em grande medida, com a ideia de literatura de Antonio Candido, expressa em seu famoso ensaio *O direito à literatura*:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de

cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações².

Excetuando a referência que Candido faz à “escrita das grandes civilizações” – conjunto de signos ideológicos que acaba por remeter a uma hierarquia ontológica estigmatizadora entre as civilizações –, sua definição de literatura pode contribuir para o entendimento do movimento literário indígena. Interessa a mim problematizar “as criações de toque poético” referidas pelo teórico da literatura. A meu ver, o toque poético pode ser encontrado desde as escrituras mais antigas dos povos indígenas até as escrituras da atualidade. O toque poético também pode ser sentido tanto nas narrativas orais quanto nas narrativas escritas. Ocorre que o pensamento ocidental tornou a escrita, sobretudo a escrita alfabética, o modelo de expressão humana de maior prestígio, levando os povos sem escrita alfabética a serem considerados inferiores, como aconteceu com os povos indígenas do Brasil, considerados povos ágrafos, portanto povos inferiores, durante séculos de contatos. Entretanto, desde as últimas décadas do século XX, após a insurgência dos povos indígenas nos vários campos da ação comunicativa, já houve significativa mudança de perspectiva – do povo brasileiro, de maneira geral – em relação às concepções estereotipadas e estigmatizadoras a respeito dos povos indígenas, muito embora ainda haja setores conservadores e reacionários que nutrem discursos de ódio em relação aos povos indígenas.

Ressalvados os sentidos dos signos ideológicos que o espírito do espaço-tempo lhe atribui, Antonio Candido apresenta uma definição de literatura que considero inclusiva e que está em consonância com a realidade da literatura indígena brasileira contemporânea, pois seu entendimento abrange desde as literaturas baseadas na oralidade até as literaturas escritas, seja escrita alfabética ou não. Sob esse ponto de vista, a literatura indígena pode ser tanto as imagens *surabudodot*, escritas por Muraycoko, como o romance *O Karaíba: uma história do pré-Brasil* (2018), de Daniel Munduruku, tanto os cânticos tradicionais do *Daydo*, do povo munduruku, quanto os poemas contemporâneos de Eliane Potiguara (2018) e de Márcia Kambeba (2018). Todas essas discursividades literárias têm o toque poético. Resta compreender a natureza desse toque poético, o que farei na segunda seção, pois ainda resta destacar mais uma importante característica da literatura indígena contemporânea: a apropriação da escrita ocidental para legitimar e fazer ecoar as próprias histórias indígenas, na versão dos povos indígenas.

A orientação para que os povos indígenas se apropriem da linguagem dos não indígenas encontra eco na voz social do grande xamã Davi Kopenawa, quando afirma: “... para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim afinal eles as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos”. É bem verdade que Davi Kopenawa está se referindo à obra clássica *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015), elaborada em parceria com o antropólogo francês Bruce Albert, no entanto, por extensão

² Candido, O direito à literatura, 2012, p. 18.

do sentido, essa orientação serve para a literatura indígena contemporânea que passou a ser produzida, com mais notoriedade, a partir da década de 1960, com o processo de constituição do movimento indígena organizado, de maneira que a literatura indígena contemporânea pode ser considerada um movimento literário que surge dentro do movimento indígena, de modo geral.

É no contexto do movimento indígena organizado que a literatura indígena contemporânea passa a repercutir e a ter cada vez mais escritores e escritoras. Interessa evidenciar o fato de que, paralelo ao surgimento do movimento indígena, também havia o contexto do Summer Institute of Linguistics (SIL), organização originariamente religiosa cujo objetivo era formar linguistas³ com a finalidade de traduzirem a bíblia cristã do português para as línguas indígenas, configurando um processo violento de estigmatização das histórias indígenas, fossem as histórias de origem, fossem as histórias dos espíritos da Terra. Como exemplo, a meu ver, as práticas discursivas do SIL contribuíram para a lendarização das histórias de origem indígenas, como aconteceu com as histórias contidas na obra *Aypapayũ'ũm'ũm ekawen: história dos antigos munduruku* (1977). Apesar de na capa da obra constar o termo “história”, na contracapa e na lateral do livro consta o termo “lendas munduruku”. A título de comparação entre as histórias de origem da cultura cristã e as histórias de origem das culturas indígenas, seria, no mínimo, constrangedor para um cristão, mesmo para os indígenas cristãos, se passássemos a fazer referência às histórias da Bíblia Sagrada como lendas, o caso se agravaria mais ainda se utilizássemos esse termo dentro de uma igreja neopentecostal. Até hoje essa lendarização é praticada em larga escala e com grande violência com as culturas indígenas.

Um terceiro momento da literatura indígena contemporânea é o contexto do mercado editorial, cuja característica é sua exigência pela formalidade ocidental da obra literária, principalmente no formato de livro, inicialmente físico, com autoria, título, ano de publicação, revisão textual, melhor qualidade na confecção do livro, preferência pela autoria individual etc. É nesse contexto que a literatura indígena escrita em língua portuguesa passa a ter maior repercussão, pois os escritores indígenas começam a escrever na “língua dos brancos”, ecoando as palavras de Davi Kopenawa. Os primeiros escritores a emergirem nesse contexto são Umusĩ Pārōkumu, Tōrāmũ Kēhíri (1995), Eliane Potiguarra (2018), Daniel Munduruku (2005), Kaká Werá Jecupé (1998) e Olívio Jekupé (2018). Esses são alguns dos principais precursores da literatura indígena de autoria individual no Brasil, cada um e cada uma com sua poética, com seus projetos estéticos, alimentados pelas memórias ancestrais e pelas diversas espiritualidades que orientam os destinos dos povos indígenas. A partir dessas orientações das memórias e das espiritualidades, outrora perpetuada predominantemente pela oralidade, é possível afirmar que a oralidade alimenta a literatura e a literatura atualiza a oralidade. É nesse movimento que eu acredito.

3 Os linguistas prestavam assessorias linguísticas aos munduruku na forma de tutela. Basicamente, os indígenas contavam as histórias e o SIL organizava as cartilhas conforme seus interesses, nesse caso, com interesse de estigmatizar as histórias indígenas. Não se pode negar o fato de que o SIL contribuiu significativamente para os registros das histórias e para o aperfeiçoamento do alfabeto munduruku, o que se questiona é a tonalidade estigmatizadora de sua prática discursiva, assentada no imaginário catequizador.

Se antes o que predominava, na quase totalidade, era a oralidade, agora a escrita passa a ser ferramenta, sobretudo, de sobrevivência.

O toque poético da literatura indígena

Nesta seção, dedicarei breve consideração a respeito do método que considero pertinente para a compreensão da literatura indígena, pois meu interesse maior é discutir a comunicação literária partindo dos próprios enunciados poéticos que compõe a literatura indígena. Entendo o método como a maneira de sentir e de interpretar as diversas realidades que constituem minha existência. A esse respeito, destaco dois tipos de existência: a existência da vida cotidiana e a existência da vida poética. Ambas se interrelacionam na arena da ação comunicativa.

Diante dos inúmeros métodos – ou teorias – que são mobilizados na interpretação do material literário, considero que a poética sociológica de Mikhail Bakhtin (2015), de Valentin Volóchinov (2017 e 2019) e de Pável Medviédev (2012) podem ajudar a compreender as vozes sociais inscritas na literatura indígena. Destaco que poética sociológica, método sociológico ou método dialógico são termos que podem ter, de certa forma, sentidos equivalentes, a depender do gênero discursivo-literário a ser avaliado. Interessa ressaltar que não parti do método para compreender a realidade, mas foi a realidade que me conduziu ao método.

À luz da poética sociológica, utilizarei pelo menos dois conceitos centrais para refletir sobre a literatura indígena: signo ideológico, relações dialógicas e centro de valores, variando daí outros conceitos pertinentes à compressão da literatura indígena, como, por exemplo, os conceitos de relações dialógicas estigmatizantes e relações dialógicas emancipatórias, desenvolvidos para identificar processos discursivos estigmatizadores refletidos e refratados nos signos ideológicos inscritos nas literaturas, de modo geral. É levando em consideração esses dispositivos teóricos que também faço a comparação entre a literatura indígena e a literatura não indígena, entre a literatura canonizada e a literatura negligenciada pelo espírito do tempo.

O signo ideológico “é o território comum tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um material, sociológico e significante, conforme assinala Volóchinov (2017). O signo ideológico pode ser uma palavra, pode compor um enunciado com poucas ou muitas palavras. É a matéria concreta e viva que concentra os valores de uma pessoa ou de uma sociedade, diferente do signo linguístico de tradição estruturalista, concebido como uma unidade abstrata constituída de significado e significante e que desconsidera a natureza ideológica de sua composição. Para o estruturalismo, a forma predomina sobre o conteúdo. Para a tradição dialógica – estou seguro de que, atualmente, já posso utilizar tal termo –, tanto a forma quanto o conteúdo tem papéis relevantes, mas a ênfase é dada à interação entre os centros de valores, à interação entre as alteridades na arena da comunicação socioideológica.

Antes de avançarmos, cabe esclarecer a concepção de ideologia do método dialógico. Volóchinov define ideologia como “todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro

humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sígnica”⁴. Esse conjunto de reflexos e refrações de que trata o teórico russo diz respeito às palavras, aos signos ideológicos, que entram e que saem dos corpos dos sujeitos sociais, situados na cadeia ininterrupta da interação discursiva. Nesse sentido, a palavra carrega o passado, o presente e o futuro da sociedade falante. A propósito da literatura indígena, ela constitui, também, uma proposta de entendimento dessas temporalidades a partir dos centros de valores indígenas.

Quanto às relações dialógicas, são as relações entre centros de valores estabelecidas no plano discursivo. De acordo com Bakhtin (2015), é desse diálogo entre centros de valores, entre consciências socioideológicas e entre momentos históricos que surge o enunciado vivo, como réplica de outro enunciado. Os signos ideológicos da literatura indígena, portanto, são réplicas que respondem tanto a um passado de negação de suas alteridades quanto a um presente de afirmação, na direção de um futuro onde as vozes sociais indígenas possam ser ouvidas e acreditadas, não mais silenciadas, não mais assassinadas.

No que diz respeito aos centros de valores, Medviédev afirma ter, cada época, “seu centro de valores no horizonte ideológico ao qual levam todos os caminhos e as aspirações da criação ideológica. Justamente esse centro de valores torna-se o principal tema ou, mais precisamente, o principal conjunto de temas da literatura de uma dada época”⁵. A relação entre centros de valores pode ser observada a partir de uma única palavra, ou de um conjunto de palavras que constitui um enunciado mais complexo, como um romance. A tarefa aqui é identificar os centros de valores que ecoam na produção literária de autoria indígena e como a literatura indígena vem respondendo a esses centros de valores no tempo e no espaço da contemporaneidade.

A fim de ampliar a compreensão sobre a relação entre esses centros de valores é que proponho dois modos de pensar as relações dialógicas: as relações dialógicas estigmatizadoras e as relações dialógicas emancipatórias. A primeira diz respeito às relações dialógicas que ecoam e que fortalecem a história de negação dos povos indígenas, a segunda diz respeito às relações dialógicas que procuram respeitar e afirmar as culturas, as línguas, enfim, a própria vida dos povos indígenas. Essa emancipação deve ser entendida do ponto de vista dos povos indígenas e, no caso específico da literatura indígena, do ponto de vista dos escritores indígenas. Assim, um caminho que considero importante para o estabelecimento de relações dialógicas emancipatórias é a autonomia que os escritores indígenas vêm conquistando para produzir sua própria literatura.

A literatura indígena em sala de aula

Nesta seção observarei duas obras de literatura indígena e uma obra de literatura não indígena tornada cânone. A primeira obra a ser observada é *Aypapayũ’ũm’ũm ekawen: história dos antigos munduruku, volume 1* (1977), de autoria coletiva, já apresentada na pri-

4 Volóchinov, A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas, 2019, p. 243.

5 Medviédev, O método formal nos estudos literários: introdução a uma crítica sociológica, 2012, p. 225.

meira seção. A segunda obra é *Meu Avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (2005), de Daniel Munduruku. A terceira obra é *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* (2012), de Mário de Andrade. O que farei, na verdade, é comparar a maneira pela qual os centros de valores estão ecoando nessas literaturas. Além de apresentar algumas pistas de leitura da literatura indígena, esta reflexão também é um alerta para certas armadilhas discursivas subentendidas em palavras replicadas a partir do discurso literário.

Desde já, assumo que a literatura deve ter papel ativo na vida das pessoas. A literatura serve para expandir as espiritualidades dos centros de valores, seja de uma pessoa ou de um povo. A literatura serve para que a humanidade tenha consciência de si, a partir do outro, pois assim fica mais fácil afastar o egoísmo, a hipocrisia, o ódio, o individualismo, entre outras características estigmatizadoras que há em cada um de nós e que está destruindo nosso planeta Terra, ou, para os povos indígenas, a grande Mãe Terra. Portanto, meu compromisso é com a literatura engajada na sobrevivência dos povos indígenas e, por conseguinte, na sobrevivência da humanidade. Fora dessa perspectiva, minha existência não tem sentido.

Aypapayũ'ũm'ũm ekawen: história dos antigos munduruku, volume 1 é um livro bilíngue munduruku-português, de 265 páginas, publicado na forma de cartilha, em 1977, de autoria coletiva. As histórias dessa obra foram contadas por Ciriro Waro, Caetano Kabá, Amâncio Kabá e Floriano Tawé. Os responsáveis pelas ilustrações foram Irmã Maria Conceição e Jacinto Ikopi. Os tradutores foram Lúcio Alves e Afonso Cabá. O redator foi Marinho Burum. Interessa destacar os autores e autoras desse livro por serem, também, precursores da literatura indígena de autoria coletiva, ainda que tenham produzido esse trabalho sob a tutela do SIL.

Esse livro é muito importante porque trata da história de origem de um povo indígena: o povo munduruku. Na verdade, são quatro histórias: de Karosakaybu, de Daybi, de Peresoatpu e de Wawdadibikabuk, cada qual contada em um capítulo específico. Abordarei apenas a primeira por se tratar do principal deus munduruku. Nessa história, é narrada a saga de Karosakaybu, desde a primeira aldeia Wakopadi, nos tempos mitológicos, até o descobrimento dos seres humanos. Na narrativa, é possível identificar inúmeros personagens: Karosakaybu, os filhos de Karosakaybu, as tias, Daydo, entre outras. A trama inicia quando o Karosakaybu pede a seu filho para que busque comida junto às suas tias, no entanto, uma delas acabou sovinando comida ao menino, o que deixou seu pai bastante irado. O grande deus, então, resolveu castigar o povo de Wakopadi por conta de terem negado comida ao seu filho. É assim que começa a primeira implicação da história, com uma prática grosseira: sovinar comida. Por uma tia ter escasseado comida ao seu filho, grande parte daqueles que moravam em Wakopadi foram transformados em grandes porcos, dando origem às queixadas, também conhecido como porcos-do-mato. Karosakaybu fez um cercado escondido para trancar os porcos, dos quais ele e sua família – e o restante do povo que não recebeu o castigo – passaram a se alimentar.

No decorrer da história, Daydo aparece e persuade o filho de Karosakaybu a lhe mostrar o lugar onde o deus encontra os porcos, no entanto, Daydo não é atendido de primeira. De tanto insistir, o menino acaba revelando o lugar. Daí que Daydo, sem querer ou não, libertou os porcos. Daydo acabou sendo devorado pelos porcos e o filho de Karosakaybu foi perseguido e morto. Abatido, o deus, a partir de um pedaço de madeira, faz um boneco, dá-lhe vida e torna seu filho. Depois de certo amadurecimento, o filho se metamorfoseia em uma anta (aqui surge a anta) e passa a seduzir, do fundo do rio, as esposas dos homens da aldeia. Enfurecidos, os homens armam uma emboscada e mantam e devoram a anta. Do sangue da anta, derramado ainda no rio e na beira, surge o peixe-boi (aqui surge o peixe boi). Em determinada cena o peixe-boi desaparece e entra Daydo. Dessa vez, Daydo é responsável pela morte de uma filha de Karosakaybu.

Já quase no final da saga, triste com a morte da filha, o grande deus resolve dar uma lição em Daydo. Karosakaybu fez um tatuzinho da folha da castanha, deu vida a esse tatu e passou um tipo de cola em seu rabo. Em seguida, o deus pede que Daydo segure na calda do tatuzinho a fim de que pudesse cuidar dele. Entretanto, quando Daydo segurou na calda, o tatuzinho o levou para dentro da Terra, por meio de um buraco. Passados alguns dias, o grande deus foi verificar se o Daydo tinha morrido. Para se certificar, Karosakaybu lançou uma fumaça no buraco e bateu com o pé no chão. Daí Daydo apareceu anunciando que tinha encontrado gente no buraco. Fizeram uma corda e começaram a puxar as pessoas, até que um pássaro chamado Anaká, de passagem por ali, cortou a corda. Assim surgiram todos os povos da terra e assim termina essa primeira história de Karosakaybu.

É interessante notar que até o aparecimento dos povos, os personagens da narrativa munduruku possuem algum tipo de poder e possuem a propriedade de se transformarem em animais. Além disso, o grande primeiro acontecimento da história foi o castigo imposto por Karosakaybu, isto é, a transformação das pessoas em porcos. O desfecho da trama consiste no aparecimento da população do planeta. Esta já veio ao mundo sem os poderes sobrenaturais. É uma história tão complexa quanto as histórias de criação do universo cristão, ou tão complexos quantos as histórias da saga de Jesus Cristo, entretanto, o que separa essas histórias é a maneira como elas são contadas e escritas. Por exemplo, nas escolas, nas igrejas e até nas universidades, é comum mencionarem as histórias de criação indígena como lendas, por outro lado, é raro – e até constrangedor – tratarem as histórias de criação do universo cristão como lenda. É aqui que chamo a atenção do leitor de *Aypapayũ'ũm'ũm ekawen: história dos antigos munduruku*, pois na contracapa e na borda do livro há a inscrição “Lendas Munduruku”.

O leitor desta obra importante deve ficar atento para a armadilha discursiva em que consiste o signo ideológico “lenda”, pois é sabido que no imaginário popular, um dos sentidos que tem a palavra lenda é o de relato fantástico, beirando a ideia de mentira. A esse respeito, cabe reiterar que um dos propósitos do SIL – instituição pela qual o livro foi publicado – era exatamente estigmatizar as culturas indígenas para que a cultura cristã

pudesse se propagar, o que de fato ocorreu. Muitas histórias indígenas foram lendarizadas, isto é, rebaixadas e estigmatizadas. Aliás, há uma forte tradição de lendarização das histórias de origem munduruku desde quando elas foram registradas pela primeira vez, ora pelo casal Agassiz (2002), ora por Barbosa Rodrigues (2018). É dessa tradição que se alimentam as relações dialógicas estigmatizantes que estão materializadas nos signos ideológicos que circulam nos diversos campos da atividade comunicativa. Minha proposta para combater esses signos estigmatizadores é o exercício da interculturalidade dialógica. Isto é, dizer a cultura do outro com a mesma verdade com que eu enuncio a minha cultura. Se eu digo que a origem do povo cristão é história, a origem do povo munduruku também é história, não lenda. Quem sabe assim a cultura do outro se torne mais promissora para a resignificação do meu próprio modo de ver minha cultura e entender que minha cultura é apenas mais uma entre inúmeras. Apesar de isso parecer óbvio, justamente por ser óbvio, podemos perder o senso da alteridade.

Abordar *Aypapayũ'ũm'ũm ekawen* em sala de aula requer uma certa inserção do professor na cultura munduruku, pois seu texto foi transcrito das narrativas orais, apresentando, portanto, significativas marcas da oralidade, podendo levar a interpretações ambíguas. No entanto, considero que essas ambiguidades também podem constituir matéria de reflexão. Com efeito, além de termos estigmatizadores a serem escrutinados nessa obra, há uma série de elementos do universo cultural munduruku que podem suscitar problematizações mais exaustivas, a depender do aspecto do livro a ser selecionado pelo professor. Embora haja questionamentos em relação aos bastidores da editoração de *Aypapayũ'ũm'ũm ekawen*, esta obra não deixa de ser uma das mais relevantes já produzida pelos munduruku.

Meu Avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória (2005), de Daniel Munduruku, foi lançado em 2001. É composto de texto e desenhos, distribuídos num total de quarenta páginas. Na ficha catalográfica, consta como literatura infanto-juvenil e memórias autobiográficas. No site da Livraria Maracá – maior livraria de literatura indígena do Brasil, do próprio Daniel Munduruku – consta que o livro recebeu menção honrosa do prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância, na categoria de livros para crianças de até 12 anos, concedido pela UNESCO. É ideal para ser levado para as salas de aulas das séries finais do Ensino Fundamental. Possui um encadeamento enunciativo de fácil acesso. No final do livro há uma breve consideração do autor e do ilustrador, Rogério Borges. Na última página consta um glossário com cinco palavras.

O livro diz respeito à história de infância do próprio Daniel Munduruku, desde o seu nascimento, em Belém do Pará, até a morte de seu avô Apolinário. Na infância, sofria muitos preconceitos pelo fato de ser indígena, por isso tinha vergonha de ser indígena, sobretudo no contexto escolar. No entanto, o contato com o seu sábio avô lhe proporcionou grande sabedoria, razão pela qual passou a se orgulhar de sua identidade étnica. É um livro que pode inspirar os estudantes e professores não apenas a lerem a sua própria história, mas, principalmente, escrevê-las. Nas palavras do próprio Daniel Munduruku:

Escrevi esta história inspirado por dois grandes amigos, José Sebastião e Dirce Akamine, que conhecem culturas do mundo todo. Eles costumam dizer que os índios têm uma coisa que o povo brasileiro não tem: a ancestralidade.

Fiquei pensando o que queria dizer essa palavra e deparei com um significado muito bonito: quer dizer ter raízes. Concluí, então, que esses amigos diziam que ser índio é ter raízes. Isso me fez buscar – na memória – minhas raízes ancestrais. Aí me lembrei de meu avô. Foi ele quem me ensinou a ser índio⁶.

Essas palavras de Daniel requerem dois apontamentos. O primeiro apontamento consiste nas inspirações do autor. Isto é, tendo já se afastado de suas raízes ancestrais, foi pelo olhar de seus outros, aqueles que enxergam de fora do eu, é que Daniel sentiu a necessidade de procurar sua ancestralidade, ou seja, seu avô Apolinário. Atualmente, essa é a realidade de inúmeros brasileiros que procuram suas ancestralidades, por diversos motivos que não caba aqui desdobrar. Fato é que essa busca tem rendido bons frutos para a construção de relações dialógicas emancipatórias em favor dos povos indígenas. Quantos e quantos estudantes do ensino básico e do ensino superior não estão nessa mesma situação, de busca por seus antepassados indígenas. Eu mesmo conheço inúmeros estudantes, parentes, ora do ensino básico, ora do ensino superior, que estão reivindicando suas identidades munduruku. Alguns já estão até atuando no movimento indígena organizado. Se antes eles sequer sabiam que pertenciam a algum povo, agora eles estão sendo protagonistas na luta pela defesa dos povos indígenas, dos seus povos de origem, estão buscando seus ancestrais. Infelizmente, muitos de nossos ancestrais estão morrendo e levando com eles os conhecimentos do povo, como ocorreu com o avô Apolinário. Sobre essa passagem, Daniel afirma:

Tocando nas mãos do meu avô falecido, recordei-me ainda de nosso último encontro, em que ele me anunciou que sua hora havia chegado. Mas não foi assim, de qualquer modo. Antes, ele ouviu o que eu tinha para lhe dizer, pois eu havia chegado à aldeia todo contente e fui imediatamente procurá-lo. Com todo o orgulho do mundo, anunciei a meu avô: sou índio. Ele abiu um lindo sorriso com a boca já um tanto desdentada, abraçou-me e disse:

— Então a minha hora já chegou. Preciso me unir ao Grande Rio⁷.

O segundo apontamento diz respeito a uma palavra utilizada pelo autor: *índio*. Nos dois excertos que destaquei, há quatro ocorrências do signo ideológico “índio”. Atualmente, é possível afirmar que essa palavra passou a ser evitada nos diversos campos discursivos, sobretudo por seu tom estigmatizador. É bem verdade que, dependendo do contexto de uso desse signo, o enunciador ou o ouvinte, pode se sentir ofendido ou não. Eu, na condição de escritor indígena, sinto-me desconfortável quando alguém utiliza esse termo fazendo referência a mim ou aos meus parentes, para dizer o mínimo. Não foi à toa, por exemplo, que a deputada indígena Joênia Wapixana mudou a nomenclatura da Fundação Nacional do Índio para Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Nem o termo “dia do índio” está sendo mais aceitável. Agora é semana dos povos indígenas, ou dia

6 Munduruku, *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, 2005, p. 38.

7 Munduruku, *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, 2005, p. 36.

do indígena mesmo. Pode até parecer estranho à primeira vista, mas essa eufemização do termo já é um começo de manifestação das relações dialógicas emancipatórias. Vale notar que o autor já não faz uso desse signo em seus escritos e em suas palestras mais atuais, com exceção dos casos em que o escritor retoma essa palavra a fim de explicar seu conteúdo estigmatizador. Entretanto, suas obras, desde os primeiros escritos, têm significativo alcance na sociedade brasileira, sobretudo nas escolas públicas. O recomendável é ler Daniel Munduruku, também, com um relativo olhar dos centros de valores indígenas da atualidade.

No que diz respeito à *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, celebrada e mais conhecida obra de Mário de Andrade, de 1928, cabe uma comparação com *Aypapayũ'ũm'ũm ekawen* e com *Meu avô Apolinário*, por, pelo menos, três motivos. O primeiro motivo se deve ao fato de *Macunaíma* ter se tornado um cânone e, por conseguinte, uma referência estética brasileira. O segundo motivo é referente à maneira como essa obra suscita a temática indígena nos livros didáticos. E o terceiro motivo consiste no fato de estar havendo uma releitura crítica de *Macunaíma*, crítica essa, alimentada, sobretudo, pela literatura indígena contemporânea. Isto é, se para a maioria dos leitores de literatura brasileira, em especial os teóricos e críticos, a obra máxima de Mário de Andrade é sentida e percebida como reveladora do espírito do povo brasileiro, por outro lado, para os leitores e escritores de literatura indígena, *Macunaíma* acaba por veicular armadilhas discursivas que precisam ser evidenciadas.

Em relação à obra, em uma live⁸ do dia 30 de junho de 2021, Aretha Sadick (artista negra), Cristino Wapichana (escritor indígena), Jaider Esbell Macuxi (escritor e artista indígena) e Deborah Goldemberg (antropóloga e escritora), discutem a pertinência da obra *Macunaíma* após quase cem anos de sua primeira publicação. É possível depreender nas falas de Jaider Esbell e de Cristino Wapichana a orientação para uma leitura mais atualizada de *Macunaíma*, principalmente com ênfase para as vozes dos próprios indígenas que têm Makunaimã como deus ancestral. A mediadora, Deborah Goldemberg, chega até a considerar que Jaider Esbell e Cristino Wapichana são, de certa forma, condescendentes com *Macunaíma*, isso porque já há, no Brasil, ainda que de maneira tímida, análises sociológicas que vêm questionando a pertinência dessa obra enquanto síntese da identidade brasileira, como o faz Francisco Foot Hardman, em seu artigo intitulado *Matem o Mito*⁹, a partir do qual Debora Goldemberg ampliou a discussão sobre a pertinência de *Macunaíma* na atualidade. Um dos questionamentos mais contundentes que essa discussão provocou e vem provocando é: por que Mário de Andrade não foi perguntar diretamente para os taurepang, para os wapichana e para os macuxi quem era Makunaimã? Cristino Wapichana chega a afirmar que “é uma história muito racista” (11m56s), mas que compreende levando em consideração o tempo histórico. É claro que os escritores indígenas não deixam de reconhecer a importância de Mário de Andrade e

8 Fonte da live: <<https://www.youtube.com/watch?v=Doexb5FhOEA&list=PPSV>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

9 Fonte do artigo: <<https://www.estadao.com.br/alias/matem-o-mito/>>. Acesso em: 14 jun 2023. Esse artigo também foi publicado, pouco tempo depois, na Revista Sibila, com o título Adeus, Macunaíma.

de Theodor Koch-Grünberg, pois foi este quem documentou as histórias de Makunaimã. Ocorre que agora os escritores indígenas estão respondendo a Mário a partir do próprio centro de valor indígena.

Dedico essa breve consideração sobre *Macunaíma* (2012) por conta de o conteúdo a respeito de povos indígenas, estudado nas escolas do Brasil, entrarem na pauta dos estudos de literatura, também, pela obra de Mário de Andrade. E quando o centro de valor indígena é abordado, o é de maneira estigmatizante. A meu ver, um dos principais enunciados estigmatizadores da vida indígena é “Ai! que preguiça”, inscrito logo no terceiro parágrafo da obra, e relacionado sobretudo à voz social indígena. Talvez esse seja o enunciado mais veiculado de *Macunaíma*, que encontra poderosa plataforma de propagação nos próprios livros didáticos distribuídos para as escolas, incluindo as escolas indígenas, muitas das quais, por falta de materiais didáticos compatíveis com a educação escolar indígena de cada povo, acabam adotando os livros didáticos não indígenas. Por exemplo, em uma de minhas visitas à biblioteca da Escola Ester Cardoso, em 2022, na aldeia Kwatá, por ocasião do meu doutorado, encontrei o livro intitulado *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), voltado para o 3º Ano do Ensino Médio, cuja estrutura e grande parte do conteúdo é interessante. Entretanto, ao situar *Macunaíma*, afirma:

Macunaíma é a obra mais conhecida de Mário de Andrade. Para escrevê-la, o autor se baseou na obra etnográfica *Vom Roraima zum Orinoco*, do pesquisador alemão Koch-Grünberg, que, no período de 1911 a 1913, havia recolhido a *lenda* de *Macunaíma* entre os índios taulipangues e arecunás da Amazônia brasileira e venezuelana.

O que chamou a atenção de Mário de Andrade foi o fato de o herói lendário não ser propriamente um herói no sentido tradicional, mas um anti-herói, já que *Macunaíma*, de acordo com a *lenda*, era preguiçoso, mentiroso, covarde, manhoso e sensual. Para Mário, *Macunaíma* podia ser visto como o próprio retrato do brasileiro ou dos povos americanos em geral, que, segundo ele, eram povos “sem nenhum caráter”.

À *lenda* de *Macunaíma* original, Mário de Andrade acrescentou várias lendas brasileiras [...] (grifos nossos) ¹⁰.

Por três vezes os autores do livro didático se referem à história de Makunaimã como *lenda*, muito semelhante ao tratamento dado pelo SIL às histórias de origem do povo munduruku. Tratar as narrativas de origem dos povos indígenas do Brasil como *lenda* é reproduzir as relações dialógicas estigmatizantes que historicamente contribuíram para a extinção de inúmeros povos e de inúmeras línguas indígenas. Outro livro didático encontrado na biblioteca da Escola Ester Cardoso foi *Língua portuguesa: linguagem e interação* (2016), de Carlos Emílio Faraco. Essa obra aborda *Macunaíma* sob o mesmo ponto de vista estigmatizante, fazendo referência à história de Makunaimã como *lenda*¹¹. E assim esses signos ideológicos estigmatizantes vão se espargindo no discurso e, portanto, na vida do povo brasileiro. É contra esses e outros discursos estigmatizantes que a literatura indígena tem procurado reagir.

10 Cereja; Dias Viana; Damien, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, 2016, p. 66.

11 Conferir p. 62-64 da obra *Língua portuguesa: linguagem e interação*, 2016,

O discurso desses livros didáticos reflete e refrata um centro de valor acadêmico, pois é a academia que orienta as interpretações dos textos literários que chegam às escolas do Brasil. É nesse sentido que Tzvetan Todorov afirma, em grande medida, que “na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”¹². No caso da escola, sequer há o contato com obras literárias de autoria indígena. E não há esse contato porque os cursos de graduação pelos quais os professores e professoras foram formados não ofereceram e não oferecem sequer a literatura indígena como matéria de discussão. Isto é, a própria universidade negligencia a existência da literatura indígena e sua importância para a promoção dos conhecimentos indígenas.

Considerações finais

Para que a literatura indígena tenha o lugar que merece, o que resta, portanto, é trazer para a discussão essa literatura, como o fez Adriana Aguiar, com o projeto “Literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico no estado do Amazonas: práticas leitoras”. Mas, além disso, é urgente que a universidade crie uma disciplina específica sobre literatura indígena e que promova os diálogos interculturais. Isso implica o contato direto tanto com os povos indígenas quanto com as obras de suas autorias.

O que apresentei aqui foi apenas uma brevíssima reflexão sobre a literatura indígena, com destaque para três obras. A primeira, *Aypapayũ'ũm'ũm ekawen*, é completamente desconhecida do povo brasileiro, mas que traz em seu conteúdo as histórias mais detalhadas de um povo indígena: o povo munduruku. A segunda, *Meu avô Apolinário* – com um pouco mais de projeção editorial – apresenta a história do autor indígena com maior número de livros publicados no Brasil: Daniel Munduruku. A terceira, *Macunaíma*, citada em quase todos os livros didáticos (senão em todos) de língua portuguesa do Ensino Médio, em especial os livros do terceiro ano, passa a ser observada a partir de um outro ponto de vista: o dos povos indígenas. A comparação entre essas três obras, ou entre outras obras de autoria indígena e *Macunaíma*, já renderia algumas dissertações ou teses. Além disso, a comparação entre a literatura indígena e a literatura indianista e indigenista deverá estar, doravante, no horizonte de investigações dos estudos da literatura.

Referências

- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma, o herói em nenhum caráter**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- AGASSIZ, Jean Louis Rodolph; AGASSIZ, Elizabeth Cary. **Viagem ao Brasil 1865-1866**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo *et al* (Orgs). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- CEREJA, Willian; DIAS VIANA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. Vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2016.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR, José Hamilton. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

¹² Todorov, A literatura em perigo, 2009, p. 27.

- JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- JEKUPÉ, Olívio. Literatura Nativa. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 45-50.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MÁRCIA WAYNA KAMBEBA. **Ay Kakyrytama: eu moro na cidade**. São Paulo: Pólen, 2018.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana**. República Bolivariana de Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.
- MEDVIÉDEV, Pável Nicoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma crítica sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2005.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba: uma história do pré-Brasil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.
- MUNDURUKU, Jairo Saw; MUNDURUKU, Eliano Kirixi; VALLE, Raoni. Muraycoko Wuyta? a Be Surabudodot/Ibararakat: Rock Art and Territorialization in Contemporary Indigenous Amazonia? the Case of the Munduruku People from the Tapajos River. In: ROZWADOWSKI, Andrzej; HAMPSON, Jamie. (Org.). **Visual Culture, Heritage and Identity - Using Rock Art to Reconnect Past and Present**. Oxford: Archaeopress, 2021. p. 106-119. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7106827/mod_resource/content/1/MUNDURUKU%20et%20a1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- PĀROKUMU, Umusĩ (Firmiano Arantes Lana); KĒHÍRI, Tõrãmu (Luiz gomes Lana). **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Dẽsana-Kehiriporã**. 2. ed. São Gabriel da Cachoeira: UNIRT, FOIRN, 1995.
- POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.
- RODRIGUES, João Barbosa. **Poranduba Amazonense – Kochiyma-uara porandub**. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2018.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notes e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.
- WARO, Ciriro *et al.* **Aypapayũ'ũm'ũm ekawen: história dos antigos munduruku**. Volume 1. Missão de São Francisco (PA): SIL, 1977.

CATAR PIOLHOS, CONTAR HISTÓRIAS, ENSINAR LITERATURA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL — E NECESSÁRIO — COM A LITERATURA INDÍGENA NAS AULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Priscila Vasques Castro Dantas (PPGL/UFAM)

Para começar a conversa

Freire (2020) postula que a educação para a libertação é aquela que se faz não do educador para o educando e sim do educador com o educando, no diálogo que só se estabelece se ambos se posicionarem como sujeitos. Ora, assumir a posição de sujeito requer enunciar e não apenas replicar as coisas que os discursos de poder engendram como verdades universais, absolutas. É considerando essa fala de Freire que enxergamos, no ensino de literatura, lugar de enunciação, mas isso só se viabiliza se nos propusermos, como professores, à reflexão crítica e à ressignificação do ensinar.

Este texto se pretende, então, à luz da dialogicidade freiriana¹, uma conversa que nos permita refletir acerca do trabalho que se pode fazer em torno da literatura indígena na educação básica, lembrando sempre que é preciso considerar, para isso, as vivências dos estudantes que se inscrevem no cotidiano do chão de escola e o saber coletivo que, enquanto comunidade, compartilha-se.

A obra que vai alinhavar esse diálogo é *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Munduruku, publicada em 2006. A proposta que será apresentada está pensada para aplicação no Ensino Fundamental – Anos Finais, mais especificamente para o 8º e/ou o 9º ano, e se estabeleceu à luz dos postulados de Cosson (2006) acerca do letramento literário. Viver é contar histórias e, ao contá-las, precisamos nos deixar ferrear pelos piolhinhos da inquietação existencial para pensar sobre os temas que as histórias do viver nos apresentam. Que nos venham, então, as ferroadas da inquietação.

Em torno da Legislação

No ano de 2008, após lutas encampadas pelo movimento indígena brasileiro desde os anos de 1970, que ganharam corpo e força com a Constituição de 1988, instituiu-se a Lei n. 11.645/2008, revisando a Lei n. 10.639/2003, a qual havia estabelecido, ao propor alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394/1996), que fossem inseridos, no currículo da educação básica, estudos de história e cultura afro-

¹ Freire, *Pedagogia do oprimido*, 2020.

-brasileira. A partir da vigência da Lei n. 11.645/2008, foi incluída a questão indígena à legislação. O texto da Lei 11.645/2008 diz o seguinte:

Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

Art. 1º - O Art. 26-A da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

O que a legislação pretende é que os conteúdos programáticos da educação básica, em todos os sistemas de ensino, incluam esses dois grupos étnicos como parte fundamental da formação da população brasileira em diversos aspectos, o que pressupõe um resgate de suas contribuições nos âmbitos histórico, social, político, econômico e cultural. Assim, especialmente nas áreas de história, educação artística e literatura, abre-se espaço para que se apresentem e discutam essas questões temáticas.

É importante entender o fio temporal que conduz esse processo. Como mencionado, houve avanços para o movimento indígena brasileiro a partir da Constituição de 1988, o que assegurou, dentre outras coisas, a demarcação de terras e a educação escolar não apenas em língua portuguesa, mas também nas línguas indígenas, com processos próprios de aprendizagem, primando-se pelo respeito às suas culturas e tradições. Diante disso, o movimento indígena brasileiro ampliou a força de suas reivindicações e, desse modo, assegurou, na LDB, um capítulo específico sobre a educação para os indígenas, o que culminou na inclusão, no Plano Nacional de Educação – PNE, em 2001, da Educação Escolar Indígena, de forma sistemática, organizada, institucional. Também foi assegurado caráter próprio às escolas indígenas, determinando sua estrutura e funcionamento específicos, na Resolução n. 003/1999 do Conselho Nacional de Educação, a qual fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas².

Esse movimento certamente foi determinante para vermos, no decorrer dos anos 2000, projetos de formação de professores indígenas, os quais pretendiam garantir formação específica, por meio da educação em nível superior, para atuação na Educação Escolar Indígena; parcerias foram, então, firmadas entre secretarias estaduais de educa-

2 Conferir: Dorrico, A literatura indígena contemporânea no Brasil, 2021, p. 65-66.

ção e universidades públicas pelo país para se alcançar tal propósito. É dando todos esses passos, portanto, que se chegou à Lei n. 11.645/2008.

Acerca da literatura indígena brasileira

Os primeiros trabalhos em registro alfabético de autoria indígena brasileira, os quais representam um primeiro momento/movimento desse processo literário, dão corpo a uma expressão literária coletiva, pautada na memória e no resgate das culturas indígenas. Nascidos da experiência realizada no Acre (e depois replicada em outras partes do país) pela Comissão Pró-Índio no final dos anos de 1980, começo dos anos de 1990, os textos são de natureza variada: livros, cartilhas, *folders*, petições. Nesse primeiro momento/movimento, toda essa produção, que ajuda a estabelecer um marco alfabético para as culturas indígenas, é considerada uma primeira literatura indígena³.

Esse momento/movimento inicial é importante porque abre portas para que, passados aproximadamente trinta anos, vejamos não só a assunção de uma literatura de autoria indígena nominada, assinada, mas também a força que vai assumindo ao ganhar espaço nesse território em permanente disputa chamado cultura⁴. A partir da implementação da Lei n. 11.645/2008 e considerando esse fio histórico que mencionamos, observamos, então, tomar fôlego um pensar sobre o currículo que se assenta fora dos padrões eurocêntricos de educação e construção do pensamento, o que ajuda a refletir e, em alguma medida, a revisar nosso processo sócio-histórico-cultural.

Avança-se da primeira experiência, de escrita coletiva, para um protagonismo dos sujeitos indígenas nas escritas de si, na expressão da subjetividade indígena, mas é preciso registrar que não se apaga ou se abandona a noção de coletividade da expressão literária indígena. O que acontece é que o processo ganha novo fôlego e essa coletividade passa a se registrar a partir de seu imbricamento com as individualidades dos escritores indígenas. Temos, assim, uma escrita que, sendo do “eu”, é também de um “nós” que não se apaga porque constitui, porque estabelece o que se é. É o que Dorrico (2021) define como escrita do “eu-nós”.

Thiél (2012) chama atenção para a necessidade de se estudar a produção literária indígena com base em sua multimodalidade, considerando *textura*, *texto* e *contexto*. A *textura* é a mistura de elementos textuais (havendo, aí, a costura entre a língua portuguesa e as línguas indígenas e, em alguns casos, chegando-se às publicações bilíngues) com elementos vários que integram tradições culturais indígenas diversas, sendo fortemente marcada pela perspectiva coletiva e pela ancestralidade. Nessa variedade, encontramos todo um arcabouço imagético que também demanda leitura e interpretação. Não estamos, portanto, falando simplesmente de ilustrações; estamos diante de textos imagéticos que, texturalmente, alinhavam-se aos textos alfabéticos nessas escritas literárias. O *contexto* diz sobre a posição, o lugar de onde, no espaço da cultura, o autor enuncia politicamente. Também compreende os espaços de recepção da obra, sendo, portanto, o *locus* da fruição

3 Dorrico, A literatura indígena contemporânea no Brasil, 2021.

4 Said, Cultura e imperialismo, 2011.

literária, marcado por inscrições sócio-históricas. Já o *texto*, refere-se à narrativa, ao que se conta, à obra *per se*. E a construção de sentidos e significados acerca do texto só se estabelece quando da compreensão de textura e contexto, pois a leitura não pode se dar apenas no campo imediato da palavra, ali, impressa nas folhas de papel.

Pensando na questão, vale observar também o que nos diz Graúna (2013). A autora destaca que a literatura indígena é o lugar onde se encontram as vozes exiladas e silenciadas por mais de quinhentos anos de história do nosso país, sendo esse lugar um espaço de experiências não apenas pessoais, mas, fundamentalmente, coletivas. É, dessa feita, um lugar de sobrevivência cultural, onde a auto-história de autores e autoras faz viver a tradição. Para Graúna (2013), a literatura indígena está enraizada nas origens ancestrais dos povos originários e sua manifestação, em registro alfabético, liga-se permanentemente à oralidade, à memória e à história dos povos indígenas desde sempre. Sendo, ainda, espaço de denúncia, discute não só o processo de colonização, dizimador, silenciador e perverso, mas também a sua permanência em práticas colonizadoras que seguiram e seguem se imprimindo em nossa história nas esferas pública e privada, nos aspectos culturais, políticos, religiosos, econômicos, epistemológicos e estéticos. De acordo com Graúna (2013), o que reivindica a literatura indígena não é um lugar no cânone enquanto espaço de prestígio dado aos escritores ocidentais; é, antes, o território enunciativo, para que as subjetividades indígenas possam, da posição de autoria, contrapor o imaginário estabelecido nos sistemas literários brasileiros, em que o indígena figurou como temática, como elemento exótico e como pano de fundo de uma história não-sua.

Acerca da auto-história, Graúna (2013) ressalta que é um dos traços caracterizadores da literatura indígena porque reúne, ao mesmo tempo, escritura, crítica, história e memória, diante do que o autor indígena, enquanto sujeito individual, não desaloja e não nega a noção de coletivo. A pertença étnica é, portanto, registrada orgulhosa e conscientemente. Da perspectiva da auto-história, então, escritos de diferentes gêneros textuais acabam por compor a literatura indígena, pois são, todos eles, formas de dizer sobre o “eu” e sobre o “nós” dessas subjetividades entrelaçadas.

Sobre esse entrelaçamento, vale retomar Dorrico (2021). Para a autora, o sujeito individual indígena está inextricavelmente ligado à sua identidade ancestral, de modo que pensar em uma literatura indígena pressupõe pensar nessa condição de inter-ligação, que finda por estabelecer a base do estilo estético-literário dessa escrita. Sendo fundamento, condição primeira, o “eu-nós” se situa como poética, fazendo-se elementar essa compreensão para a leitura da literatura indígena. Essa questão, aliás, pode ser notada na forma como alguns autores indígenas assinam suas individualidades a partir da coletividade a que pertencem; assim, temos Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Ely Macuxi e outros, marcando a pertença étnica como assunção consciente desse “eu-nós”.

Parece-nos ser necessário, a essa altura, estabelecer distinção entre literatura indianista, indigenista e indígena, para que possamos melhor compreender o que vem a ser a literatura indígena brasileira. Thiél (2012) estabelece as diferenças entre os termos.

Vejamos. Segundo a autora, indianista se refere à produção literária brasileira do período romântico, voltada para a construção de uma “identidade nacional”. É a reunião de obras que foram produzidas por não indígenas, as quais estabeleceram e firmaram no imaginário coletivo brasileiro uma figura caricata do indígena, moldada no padrão eurocêntrico de herói cavaleiresco. O bom selvagem, que convive harmonicamente com o colonizador e se integra à natureza bela: este é o indígena objetificado da literatura indianista, cujo maior expoente é José de Alencar. Na literatura indianista, o indígena, além de não ser o autor, também não é a fonte de informação em que bebem os escritores. É apenas imagem, objetificação.

Já o termo indigenista, de acordo com a autora, refere-se à obra produzida a partir de uma perspectiva ocidental, mas tomando o indígena como fonte primária de informação para a produção. A maior parte das obras é fruto de coletas de pesquisadores junto a povos indígenas diversos e busca sistematizar nuances da tradição oral desses povos. O indígena, contudo, não é, agente da narrativa, embora sua cultura esteja, ali, sendo registrada.

Por fim, o termo indígena remete, conforme aponta a autora, à produção realizada pelos próprios indígenas e, embora em registro alfabético da língua portuguesa, apresenta o universo sócio-histórico-político-cultural que permeia as subjetividades indígenas. É, portanto, a escrita do “eu-nós”, a escrita de auto-história, às quais já nos referimos antes de apresentar, mais para fins didáticos, essas distinções neste texto. É, certamente, a escrita de textura, a das tessituras e alinhavos das existências indígenas. Essa, é claro, é a literatura que podemos e devemos chamar de literatura indígena brasileira, para a qual precisamos voltar os nossos esforços não apenas com o fim de cumprir a legislação vigente, que mencionamos anteriormente, mas fundamentalmente porque é necessário que compreendamos nossa própria história, nossos percursos políticos, nossos caminhos enquanto corpo social e, assim, enxerguemos as ações dos mecanismos de apagamento, silenciamento e subalternização que nos instituíram, nos quais nossa literatura se estabeleceu a partir de um cânone de claros contornos colonialistas.

Acerca disso, vale chamar Coutinho (1996) ao debate, destacando que o mesmo aponta termos tomado um cânone europeu, dos países que eram potências econômicas consolidadas, como cânone universal, o que nos fez apregoar um território cultural unificado que é, na verdade, inexistente. Olhar para a produção literária, de modo geral, requer, portanto, que a vejamos como produto cultural, ou seja, como manifestação dos processos da cultura, que compreendem a dialética das relações. Coutinho (1996) chama atenção, então, para o fato de que a “questão do cânone” precisa ser, para os estudiosos da literatura, uma instância vital da luta contra o eurocentrismo, uma vez que discutir o cânone é discutir o próprio sistema de valores instituído pelos grupos detentores do poder, que legitimaram, ao longo da história, decisões particulares, minoritárias, como um discurso globalizante.

Compreendendo a questão da territorialidade e das disputas em torno disso, Said (2011) aponta que a dominação não se consolida apenas na espacialização de territórios geográficos, dado que as disputas por território se articulam também no campo da cultura, o que mencionamos brevemente na parte inicial deste texto. Para o autor, a cultura é assombrosamente imbricada ao imperialismo, de modo que, no território cultural, materializa-se o imperialismo enquanto estrutura de poder nas práticas políticas, ideológicas, econômicas e sociais.

Se o poder imperialista se estabelece também nos espaços da cultura, temos, na produção literária canônica, uma materialidade desse poder, que assume a voz, o território enunciativo. Assim, o que vemos, ao observar os nossos sistemas literários e todo o arcabouço de obras que os compõem, é um apagamento das escritas literárias daqueles que não se constituem, enquanto sujeitos, no padrão hegemônico. Esse apagamento foi, historicamente, uma escolha político-ideológica dos grupos detentores do poder. É assim que vimos a literatura indianista e a literatura indigenista assumirem a voz que sempre deveria ter pertencido à literatura indígena. E o que se estabeleceu, em todo o nosso percurso histórico, foi o silenciamento, a negação das identidades e a definição de uma territorialidade marginal para as culturas indígenas.

Assim, a leitura e a discussão da literatura indígena brasileira são fundamentais a uma leitura em contraponto⁵ dos nossos próprios sistemas literários, sendo necessária à compreensão da luta que encampa o movimento indígena brasileiro desde os anos de 1970 e que culmina nos avanços legais já mencionados. Ler em contraponto é ler compreendendo os mecanismos, as práticas imperialistas, é ler tomando posição. É ler das margens, a partir do contralugar, na contramão do cânone. Certamente é necessário ler a literatura indígena sob essa perspectiva.

Quando falamos em literatura indígena brasileira, portanto, estamos falando de contranarrativas, que existem e resistem nas disputas do território da cultura. Mignolo (2017) define pensamento de fronteira como aquele que não quer se submeter à *humanitas* eurocêntrica, buscando construir-se, em contraponto, em uma epistemologia do *anthropos*. É, então, na base do pensamento de fronteira que se colocam as escritas da literatura indígena brasileira. Sendo escritas fronteiriças, cumprem relevante papel de resistência, dado que enunciam a partir do “eu-nós”, das vivências que não se aceitam mais submissas aos mecanismos de dominação. São, dessa feita, escritas capazes de causar ruído, dissenso na estrutura hegemônica.

A sequência básica de Cosson: pensando dialogicamente o trabalho com a obra literária

Aponta Cosson (2006) que precisamos empreender esforços para formar leitores que se ponham além do ato de ler, puro e simples. Segundo o autor, devemos, como educadores, desenvolver uma educação literária ativa, que leve os educandos ao letramento literário, que é a leitura para além da decodificação alfabética, ou seja, é a leitura que

⁵ Said, Cultura e imperialismo, 2011.

possibilita a reflexão crítica a partir do diálogo com o texto literário. Dessa feita, é o letramento literário instância dialógica de construção do saber, o que viabiliza uma educação de mãos dadas, do educador com (e não para) o educando, conforme mencionado por Freire (2020).

Ao sistematizar passos para o letramento literário na escola, Cosson (2006) propõe dois tipos de sequência de trabalho, a sequência básica e a sequência expandida. Nossa proposta, neste capítulo, atém-se à sequência básica, a qual se compõe de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação⁶, que apresentaremos a seguir.

A motivação consiste no preparo do aluno para o contato com o texto literário. Nela, o professor vai construir as situações que colocam o aluno diante do tema em questão na obra, o que pode se fazer por uma série de instrumentos diferentes e pode ser desenvolvido tanto por meio de atividades escritas quanto por meio da oralidade⁷. Assim, algumas possibilidades interessantes para a motivação são, a nosso ver, a utilização de comparações de situações presentes na obra com situações possíveis ou existentes no cotidiano dos alunos ou no tempo histórico; a construção de nuvens de palavras; a utilização de poemas ou músicas alusivas.

Já a introdução é a apresentação do autor e da obra, bem como da contextualização. Embora seja uma atividade relativamente simples, demanda alguns cuidados, dos quais destacamos a necessidade de uma apresentação não muito longa e expositiva do autor (o contexto biográfico é um dos contextos apenas); a importância da contextualização, além da apresentação da obra, para viabilizar o direcionamento didático do processo, buscando também despertar a curiosidade do leitor sobre tudo que envolve aquela história (pode ser feita, inclusive, uma breve sinopse); além da apresentação física da obra sempre que possível (observação da capa, leitura da orelha, do prefácio, comentários sobre), com uso da biblioteca como aliada⁸.

Na leitura, é importante lembrar que se faz necessário um acompanhamento, dado que a leitura literária, no âmbito escolar, tem uma direção e um objetivo que não se podem perder de vista (a discussão das temáticas, objetivando ampliar a compreensão crítica dos estudantes, além do conhecimento ligado ao conteúdo em si). É importante que se estabeleça um ritmo para a leitura, de acordo com a extensão do texto literário, o que deve ser acordado no início da atividade, com a delimitação de intervalos de leitura. É necessário também que o professor faça o acompanhamento do processo, o que se viabiliza, por exemplo, por meio de oitivas periódicas sobre os intervalos de leitura. Nessas oitivas, podem ser estabelecidas intertextualidades com outros textos e manifestações artísticas, o que coopera para a amplificação da compreensão e construção de significados⁹.

O passo final é a interpretação, na qual se concretiza a construção de sentidos a partir do texto literário, pelo diálogo que se vai estabelecendo, ao longo do processo,

6 Cosson, Letramento literário, 2006.

7 Cosson, Letramento literário, 2006.

8 Cosson, Letramento literário, 2006.

9 Cosson, Letramento literário, 2006.

entre autor, leitor e comunidade. A interpretação se dá em dois momentos: o momento interior e o momento exterior. No momento interior, ocorre a decifração palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, até o ápice da apreensão global da obra, com o término da leitura. No momento exterior, dá-se a materialização, a interpretação como ato de construção de sentidos em uma determinada comunidade. Aqui reside o letramento literário, quando ocorre o compartilhamento, na comunidade escolar, do que se leu, externalizando-se o ato interpretativo de forma oral ou escrita¹⁰.

Vejam, a seguir, a proposta de aplicação da sequência básica de Cosson (2006) na obra *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Munduruku.

Aplicando a sequência básica de Cosson: proposta para a obra *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Munduruku

A proposta que ora apresentamos para o trabalho com a obra *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Munduruku, foi pensada, como já anunciado, de acordo com os pressupostos da sequência básica de Cosson (2006), destinando-se ao Ensino Fundamental – Anos Finais, mais especificamente ao 8º e/ou ao 9º ano, por se tratar de uma obra de literatura infanto-juvenil. Seu desenvolvimento se daria, dentro do planejamento escolar, em seis aulas, sendo uma aula para a motivação, uma aula para a introdução, duas aulas para a leitura e duas aulas para a interpretação. Destacamos que a extensão da aplicação de uma proposta precisa ser sempre pensada de acordo com o volume da obra a ser estudada. No caso aqui em questão, fazendo essa consideração, parece-nos oportuno sugerir seis aulas para o desenvolvimento do trabalho.

Motivação

A motivação, a ser desenvolvida na primeira aula da proposta, se daria em três etapas, conforme descrevemos a seguir. A primeira etapa seria uma provocação inicial para os alunos, com apresentação de vídeo no Youtube com música indígena (sugere-se o vídeo *Canções Munduruku na voz de suas crianças*) (Figura 1). Após a apresentação, seria iniciada a segunda etapa: pedir-se-ia que os alunos falassem acerca de suas impressões e, dessas falas, seria montada, no quadro branco da sala de aula, uma nuvem de palavras (posteriormente registrada em uma cartolina, para que pudesse ser resgatada no passo interpretação). Na terceira etapa, fechando as atividades da motivação, seria lançada a seguinte pergunta para a turma: “O que você conhece sobre cultura e literatura indígena?” A aula se encerraria, então, com o diálogo suscitado pelas respostas dos alunos a essa pergunta.

10 Cosson, Letramento literário, 2006.

Figura 1 – Canções Munduruku na voz de suas crianças



Canções Munduruku na voz de suas crianças



Daniel Munduruku
22,2 mil inscritos

Seja membro

Inscrição

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WN67tsEJ7d8>

Introdução

Na introdução, seria realizada a contextualização da literatura indígena, bem como a apresentação do autor e da obra. Na abertura desta aula, retomar-se-ia a pergunta que encerrou a aula anterior, resgatando-se, de memória, um pouco do que os alunos apresentaram, no diálogo de encerramento, como sendo seus conhecimentos acerca de cultura e literatura indígena. Isso funcionaria como gancho para o trabalho de introdução, que seria realizado em três etapas. Na primeira, a partir do gancho, seria feita uma breve contextualização da literatura indígena. Na segunda, seria apresentado o autor, dentro do contexto já colocado da literatura indígena. Na terceira, apresentar-se-ia a obra, dizendo-se do que se trata e o modo como está sistematizada. Para fazer isso, organizando os estudantes em rodas de quatro a seis componentes, a depender do tamanho da turma, deixar-se-ia circular, entre as rodas, a obra impressa. Essa circulação daria, à turma, a oportunidade de tocar a obra e a perceber materialmente. Seria durante a circulação que o professor estaria comentando sobre os temas da obra e o modo como está sistematizada, enfatizando também o processo imagético desta, considerando, dessa feita, a importância da imbricação escrita-imagem que é característica da literatura indígena. Ao fim da circulação, para dar um desfecho à aula, o professor faria a leitura da apresentação da obra, que é um texto breve em que o autor situa o contexto de escrita.

Leitura

Na leitura, sugerimos, de acordo com a extensão da obra, que se desenvolva o trabalho em duas aulas. A proposta é manter as rodas de estudantes, dividindo as histórias a serem lidas entre os grupos. A obra é composta por oito histórias curtas, de modo que a sugestão seria que, na primeira aula, fossem lidas quatro histórias pelos grupos e, na segunda, outras quatro histórias. Para realizar as leituras, em não havendo exemplares suficientes para todos, o professor providenciaria uma cópia dos textos para cada grupo,

que faria a leitura das histórias de modo compartilhado. Em havendo um espaço externo na escola propício para a socialização, como um espaço arborizado onde se poderiam colocar as cadeiras, por exemplo, poderiam ser montadas aí as rodas, o que tornaria mais lúdico o processo de leitura. Ao fim das leituras de cada aula, os estudantes deveriam debater nos grupos acerca das histórias lidas, ficando um deles responsável por registrar, brevemente, em um caderno, as impressões suscitadas.

Interpretação

Chegando ao passo da interpretação, o que se pretende é a consolidação do processo de leitura nas dimensões do letramento literário e da dialogicidade, construindo-se sentidos e significados a partir do que foi realizado. Para tal, propõe-se o trabalho em duas aulas. Na primeira aula, seriam desenvolvidas duas etapas. Na primeira etapa, haveria o resgate da cartolina com a nuvem de palavras desenvolvida durante a motivação e das anotações realizadas por cada equipe após a leitura. A cartolina seria fixada no quadro e, ao lado dela, após ouvir, em breve resgate, as anotações de cada grupo, seriam registradas questões e impressões levantadas nas anotações. Diante do que se colocou no quadro, então, passar-se-ia para a segunda etapa, que seria a materialização da interpretação: a partir do que estaria registrado no quadro, os alunos, agora de forma individual, deveriam iniciar o desenvolvimento de um breve registro escrito (entre um e dois parágrafos) de sua interpretação da obra, podendo esse registro ser associado a um registro imagético. Essa etapa seria resgatada na segunda aula, que consistiria na continuação do processo de escrita/ilustração e seria finalizada com o compartilhamento dos trabalhos realizados. Esse compartilhamento seria a exposição, em um mural da turma, dos trabalhos de cada aluno, para que se pudesse, fechando a sequência, debater, conversar, no âmbito da sala de aula, acerca das percepções desenvolvidas por cada um deles em cada passo, o que consolidaria a dialogicidade do processo e o desenvolvimento do letramento literário, objetivo final da sequência básica trabalhada.

E, no fim, o que fica?

Olhar para a literatura a partir da perspectiva de fronteira, na concepção de Mignolo (2017) para o termo, parece ser um desafio da educação literária hoje, que precisa compreender o cânone como estrutura de silenciamento, subalternização e negação de identidades e de território. Diante disso, a literatura indígena deve tomar lugar no centro de nossos debates, dado que diz sobre nós, sobre nossas histórias, sobre nossos espaços de existência e coopera, dessa feita, para a desconstrução de uma perspectiva de saber que, por tantos séculos, assumiu como discurso de verdade somente as epistemologias europeias.

Em nossas práticas docentes, não podemos, portanto, apenas produzir dados estatísticos para alimentar os sistemas de ensino e cumprir a legislação vigente. Precisamos, antes, pensar a literatura como espaço dialógico-reflexivo, de expressão e de enunciação. E é isso que deve pautar nossas ações nos espaços escolares.

Sendo a literatura indígena alinhavada pelas histórias de um “eu-nós” de todos nós, nosso trabalho a partir dela deve situá-la sempre como lugar de letramento porque espaço de compartilhamento dos saberes que caminham conosco a partir das ancestralidades e multiculturalidades que nos forjam enquanto sujeitos. É considerando isso que devemos levá-la para as nossas salas de aula.

Que, no fim, fiquemos, então, com as ferroadas dos piolhinhos da inquietação existencial, incomodando-nos para nos fazer querer contar histórias e, por meio delas, compartilhar com nossos alunos um pensar sobre as coisas do mundo, tão necessário para que se possa assumir a posição de sujeito no caminhar da vida.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTINHO, Eduardo F. Literatura comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 3, v. 3, 1996, p. 67-74. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/37>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- DORRICO, Julie Stefane. **A literatura indígena contemporânea no Brasil: a autoria individual e a poética do eu-nós**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/17786>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, Foz do Iguaçu, 2017, p. 12-32. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em 01 abr. 2023.
- MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.
- SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Botmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. São Paulo: Editora Autêntica, 2012.

LER LITERATURA INDÍGENA PARA SUSPENDER O CÉU: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO

Lucila Bonina Teixeira Simões (SEMED-Manaus)

Pensando no trabalho pedagógico para o letramento literário, é necessário admitir que, em se tratando das culturas dos povos originários, os professores da educação básica, em sua maioria, sofrem ainda o desconhecimento da matéria e devem fazer um movimento de aprender-ensinando, tornando-se, com seus alunos, pesquisadores da literatura indígena, que implica muito mais do que decodificação e fruição da arte pela palavra. O bonito desse movimento, é descobrir, no fim de tudo, a possibilidade de suspender o céu.

É por isso que, antes de qualquer coisa, preciso assumir, como docente e pesquisadora, meu lugar de locução ao tratar da literatura indígena. Minha formação como leitora e como professora, seguindo o roteiro colonialista da nossa educação formal, formou-me com ideias estereotipadas e limitadas sobre os povos originários e, sobre sua cultura e literatura, fez pesar um apagamento inexorável. Apenas depois de adulta, pesquisadora de narrativas de tradição oral, dei-me conta de que cresci ouvindo mitos, fábulas e histórias fantásticas de civilizações de além do oceano, ignorando completamente, ou tratando como folclore, a riqueza e a diversidade de mitos, fábulas e histórias fantásticas de nações inteiras da minha própria terra. Ciente da ignorância, cabia a mim buscar conhecimento. Cabia a mim não reproduzir como professora o silenciamento histórico. Mas esse é um conhecimento em construção. E é preciso escutar os que foram calados. Acho importante introduzir este texto afirmando que os sujeitos que devem e que melhor podem nos ensinar sobre literatura indígena são eles: os indígenas. Por isso, a melhor sugestão que posso dar para o trabalho com a literatura indígena na educação básica é: ouçamos, estudemos, conversemos com intelectuais, autores e sábios indígenas. Abramos as portas das salas de aula para eles. Estamos no Amazonas. Provavelmente o avô, ou tio, ou parente de algum aluno ou aluna da minha/sua turma conhece alguém, ouviu falar, visitou, se lembra, sabe...

E depois, claro, nosso estudo, de mente aberta, respeitoso, aplicado, comprometido. As sugestões que apresento aqui são fruto de um caminho empreendido neste sentido. Sou uma professora não indígena buscando, por meio do conhecimento da literatura, valorizar, celebrar, honrar, devolver ao lugar correto, a vida dos povos originários deste país.

Diante do exposto, este texto pretende apontar contribuições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com uma obra de autoria indígena, de um autor amazonense. Primeiramente, apresentamos alguns pressupostos teóricos nos quais se fundamentam as ações propostas na sequência de atividades sugerida. Em seguida, apresentamos a obra selecionada para a sequência didática e, dentro dela, os textos escolhidos. Por fim, apresentamos uma Sequência Básica de letramento literário, idealizada para ser aplicada, com as necessárias adaptações a cada contexto escolar, em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Letramento literário e literatura indígena

Ao planejar atividades de leitura de livros de autoria indígena é importante compreender que:

Além de um fenômeno estético-literário singular, merecedor de avaliação e de publicização, além de uma estrutura paradigmática alternativa às formas paradigmáticas calcadas na racionalização, a literatura indígena é também práxis político-pedagógica de resistência e de luta, marcada pelo ativismo, pela militância e pelo engajamento das próprias vítimas de nossa modernização conservadora¹.

Em outras palavras, trabalhar com obras de autores indígenas, contempla a noção de letramento quando propõe aos alunos, por meio da ampliação das experiências estéticas de representação poética do mundo, a partir do ponto de vista dos povos originários em sua condição de minorias e diferenças, uma reeducação sobre as histórias do Brasil. Letramento, portanto, como desenvolvimento pleno da cidadania.

O termo letramento literário é usado neste texto pelo entendimento de que ele encerra uma concepção mais ampla do que seja a leitura e a escrita; ao menos uma concepção mais ampla do que a refletida por certas práticas escolares de ensino de leitura e escrita ainda resistentes em nosso tempo. Letramento é um processo contínuo de formação do leitor/escritor proficiente, que supera a habilidade de compreensão do código alfabético, chegando à apropriação das práticas sociais que estão relacionadas à escrita. Dessa definição básica, conclui-se que há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento.

O letramento literário, nesse contexto, tem uma configuração particular, seja pela própria condição de existência da escrita literária, seja pela dimensão diferenciada da escrita literária no uso social de que faz dela a sociedade brasileira. Antes de mais nada, acreditamos que os professores devam basear suas ações pedagógicas a partir da convicção de que o acesso à literatura é um Direito Humano, como preconiza Antonio Candido: a literatura, como expressão artística que responde à necessidade do ser humano de fabulação, precisa estar acessível igualmente a toda a população, em todas as suas expressões. Além disso, a literatura é fator indispensável de humanização, porque revela, idealiza e denuncia a sociedade ao mesmo tempo, contribuindo para a transformação social, por meio da reflexão e da formação da sensibilidade. Toda proposta de letramento literário precisa desafiar-se a refletir sobre o processo de escolarização da literatura,

¹ Denner; Dorrico; Denner, *Literatura indígena brasileira contemporânea*, 2018, p. 12.

buscando caminhos para que leitores de literatura não estejam restritos às aulas de língua portuguesa como cumprimento de deveres escolares, mas encontrem nos textos literários significado e fonte para enriquecer sua maneira de ver e viver o mundo.

Uma proposta de letramento literário

Muito mais do que a leitura de uma obra e fichas de perguntas e respostas, provas ou outros instrumentos de controle da leitura dos alunos e medição da compreensão dos escritos segundo uma interpretação dada *a priori*, é necessário que as aulas de leitura literária se transformem numa experiência literária.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permite que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos².

Para proporcionar essa experiência literária é necessário um trabalho sistematizado que envolva estratégias coerentes com os objetivos e com a natureza do texto literário. Inúmeras pesquisas e propostas metodológicas têm sido desenvolvidas ao longo do tempo, mas para a Sequência que propomos neste trabalho nos baseamos na sistematização proposta por Rildo Cosson (2006).

O princípio de letramento literário para este autor é a construção, na sala de aula, na escola, de uma comunidade de leitores. Essa comunidade de leitores compreende a literatura como um polissistema, que abarca as várias manifestações literárias, não estando reduzida ao sistema canônico. Esse polissistema mantém um diálogo constante com outros saberes e outras artes. A literatura efetivará na escola um movimento contínuo de leitura, “partindo do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”³. O autor, na construção de seus pressupostos teóricos, trabalha com teorias linguísticas sobre o processamento sociocognitivo da leitura, discutindo as três etapas do processamento da leitura: a antecipação, a decodificação e a interpretação ou construção de sentidos de um texto.

Articulando esses pressupostos, Cosson desenvolve duas Sequências Exemplares para a sistematização de atividades de leitura literária em sala de aula, integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas: 1) a técnica da oficina, que consiste em levar o aluno a construir, pela prática, seu conhecimento. Nas atividades de letramento, manifesta-se na alternância entre atividades de leitura e escrita; é também o espaço das atividades lúdicas ou criativas que unem as atividades da sequência. 2) a técnica do andaime, que consiste em dividir com o aluno a edificação do conhecimento. Ao professor cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e projetos. No caso da literatura de autoria indígena, trata-se

² Cosson, Letramento literário, 2006, p. 17.

³ Cosson, Letramento literário, 2006, p. 48.

de um espaço/tempo didático democrático de construção de conhecimentos, uma vez que o próprio professor, em muitos casos, também estará promovendo seu letramento literário nessa matéria, inserindo-se plenamente no processo de aprendizagem com e para seus alunos. 3) a técnica do portfólio, que consiste no registro das diversas atividades realizadas durante a sequência para a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos.

A Sequência Básica de organização das atividades proposta por Cosson é constituída de quatro etapas: 1) motivação, que consiste na preparação do aluno para que ele se “encontre” com o texto. Normalmente, essa etapa se dá de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta. 2) introdução, na qual é feita a apresentação do autor e da obra. 3) leitura, é a leitura do texto em si que deve ter um acompanhamento do professor. O autor chama esse acompanhamento de “intervalos”, no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto. 4) interpretação, etapa que para o autor se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra”, em que cada aluno faz a experiência da leitura individual com a matéria escrita. Já o momento exterior é o momento da partilha, o ato solidário da leitura em que os sentidos construídos individualmente serão construídos e ampliados a partir do diálogo naquela comunidade de leitores. A etapa da interpretação entendida e vivenciada desse modo na escola é fundamental: “A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”⁴.

A Sequência Expandida, indicada para o Ensino Médio, segue as mesmas etapas da sequência básica, diferenciando-se apenas pelo fato de ter dois momentos de interpretação: um é a compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais e o segundo é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor. Depois da interpretação, Cosson propõe a fase de expansão da sequência, em que enfatiza a importância de se destacar os processos de intertextualidade, explorando os diálogos possíveis com outras obras, tanto as que a precedem quanto as que lhe são posteriores. Para a elaboração de Sequência Didática apresentadas neste trabalho, tomamos como referência essas etapas metodológicas desenvolvidas por Cosson.

Literatura indígena contemporânea

Tão importante quanto ter clareza quanto às bases teóricas para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, é fundamental, para o trabalho com a literatura indígena contemporânea, que o professor compreenda a singularidade dessa produção, em termos de linguagem, de identidade e de metodologias necessárias para o trabalho com ela. O que convencionamos chamar de literatura indígena, engloba, na verdade, um con-

⁴ Cosson, Letramento literário, 2006, p. 65.

junto extenso de manifestações culturais traduzidas em escrita alfabética por autores indígenas, como uma nítida estratégia de afirmação de existência e de inserção no sistema literário ocidental. O professor precisa estar atento para ajudar os alunos a construir um conhecimento abrangente, respeitoso e inclusivo sobre esta produção que, segundo Tiago Hakiy, tem como função, na sociedade brasileira, dar a conhecer a sabedoria ancestral de seus povos:

Esta literatura tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários⁵.

Para ler e ensinar os alunos a lerem literatura indígena, é preciso que os professores planejem atividades que compreendam o conjunto dessas obras não apenas como um movimento literário, mas também político, cultural e epistêmico. Além disso, há um conteúdo precioso para a educação dos alunos da educação básica a ser descoberto e vivenciado a partir das obras de literatura indígena. Assim afirmam Dorrico, Danner e Danner, discorrendo sobre a voz-*práxis* da produção literária de autores indígenas:

Aqui, um mote fundamental dinamiza a própria *práxis* dessas minorias: a violência pode ser minimizada ou até erradicada quando se enfatiza e se reconhece a diversidade e o pluralismo – a violência reside na homogeneização, na massificação e na unidimensionalização. Se aprendemos com a diversidade, se compreendemos a diversidade, deixaremos de odiá-la e violentá-la. De todo modo, sem a pluralidade, não há como acabar com a violência⁶.

Diante do exposto, podemos afirmar que a literatura indígena se apresenta à educação básica como matéria imprescindível para o desenvolvimento do processo de letramento literário pleno, no sentido da proficiência linguístico-discursiva, na formação do pensamento crítico-reflexivo e na formação-ação de cidadãos atuantes. A seguir, na apresentação do livro selecionado para a sequência de letramento literário de que trata este texto, aprofundaremos outras características da literatura de autoria indígena a serem exploradas no trabalho didático com essa literatura.

O livro selecionado

Dentro da vasta produção indígena contemporânea, selecionamos um livro que apresenta um povo bastante conhecido dos estudantes amazonenses. Trata-se do povo Sateré-Mawé. Sabemos que por conta dos Festivais Folclóricos e da recorrente narração da Lenda do Guaraná – em diferentes versões, nem sempre contextualizadas e, por vezes modificadas por quem recolhe e reconta essa lenda –, muitos alunos têm alguma ideia da existência de um povo indígena como nação. Pensamos que seja importante partir desse reconhecimento e não de uma noção vaga e estereotipada de “índio” para abordar a leitura de uma obra da literatura indígena.

5 Hakiy, Literatura indígena, 2018, p. 38.

6 Danner, L.; Dorrico, J.; Danner, F., Literatura indígena entre tradição ancestral e crítica do presente, 2020, p. 217.

Segundo o site Povos Indígenas do Brasil, os Sateré-Mawé habitam a região do médio rio Amazonas, em duas terras indígenas, uma denominada TI Andirá-Marau, localizada na fronteira dos estados do Amazonas e do Pará, que vem a ser o território original deste povo, e um pequeno grupo na TI Coatá-Laranjal da etnia Munduruku. Os Sateré-Mawé também são encontrados morando nas cidades de Barreirinha, Parintins, Maués, Nova Olinda do Norte e Manaus, todas situadas no estado do Amazonas.

O livro

Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé, de autoria de Yaguarê Yamã, foi lançado em 2007, pela editora Peirópolis. Yaguarê Yamã é o nome indígena de Ozias Glória de Oliveira, amazonense, de origem Maraguá e Sateré. Yaguarê é professor em Nova Olinda do Norte, autor de cerca de 30 livros, também é ativista da causa indígena e luta pelo reconhecimento e pela proteção dos Maraguá.

Como indicado pelo nome em Sateré, trata-se da reunião dos mitos sagrados daquele povo, gravados em grafismos no Purãtig, o remo sagrado, que é seu maior símbolo de identidade cultural. Interpretadas e narradas pelos mais velhos aos mais novos, as histórias do *Sehaypóri* não são ouvidas/lidas como literatura ou história, apenas, mas como livro de sabedoria e fé. Nas palavras do autor:

É um escrito tão importante quanto a Bíblia para os cristãos ou a Torá para os judeus, pois orienta cada um daqueles que buscam ajuda e conselhos. Assim, os Mawé o definem como 'Urutó'hary, Urutó ywot' ('Nosso avô, nosso pai'), o livro da sabedoria, para ler e para crer; para entender o significado da vida humana e o significado mais profundo: o de ser Mawé⁷.

O projeto gráfico do livro e as ilustrações, do próprio autor, reproduzem a identidade visual do Purãtig, com grafismos e o uso da cor vermelha. A capa em relevo reporta à textura artesanal. Os desenhos reportam às representações simbólicas dos mitos, dos animais e de cenas da natureza. As ilustrações contribuem para a recriação, no leitor, da ambiência da oralidade original das histórias agora escritas.

Ninfa Parreiras, analisando a importância da obra de Yaguarê no cenário da literatura infantojuvenil brasileira, assim se expressa:

A obra tem o caráter de um testemunho, que ganhou vida, voz e dinamismo; vai além das fronteiras do local sagrado que guarda o Puratig e leva esse repertório mítico para os brasileiros conhecerem. Com isso se enriquece a produção de obras de autoria indígena destinadas à infância. Nossas crianças e adolescentes e também adultos poderão ter contato com culturas e registros antes desconhecidos e com a singularidade de serem assinados por escritores e ilustradores nativos. Isso imprime um caráter novo às narrativas, antes recolhidas por antropólogos e outros estudiosos. Agora, com a palavra, o índio!⁸

Ao registrar em português escrito a literatura oral de seu povo, Yaguarê se insere no movimento da contemporânea literatura indígena caracterizada, entre outras coisas,

⁷ Yamã, *Sehaypóri*, 2007, p. 11.

⁸ Parreiras, *Confusão de línguas na literatura*, 2009, p. 126.

como afirma Daniel Munduruku, por ser “um instrumento da cultura para atualizar a Memória ancestral”⁹.

De fato, na dedicatória do livro, Yaguarê escreve “aos Pajés Sateré, aos espíritos da natureza e ao meu deus Tupana” e “a todos que buscam no espírito natural a resposta para as dúvidas da alma”¹⁰. Já na leitura dessa dedicatória, nota-se o duplo movimento característico da literatura indígena contemporânea: a ligação com a tradição e a ancestralidade e a abertura para o diálogo intercultural a partir de sua tomada de posição no sistema literário. Mais adiante, depois da parte introdutória que explica sobre o significado do Sehaypóri aos leitores e contextualiza histórica e geograficamente o povo Mawé, Yaguarê, assina outra dedicatória, dessa vez à gente Mawé (mawé wató) “Guerreiros do fogo, a nação sacrificada”. Além disso, o livro tem como epígrafe um provérbio de seu povo, escrito em língua sateré e em português. O provérbio afirma que é por meio do Sehaypóri (o conhecimento) que se compreende a razão de estarmos e sermos no mundo o que somos. E mais: que não estamos aqui apenas para viver, mas para saber viver. Dessa forma o leitor é convidado, imediatamente a receber as histórias a partir do contexto do povo que as criou. Do ponto de vista didático-pedagógico, essas informações paratextuais ganham importância fundamental para a leitura e interpretação da obra em toda a sua amplitude, pois a situam histórica e discursivamente. O trabalho de leitura de obras indígenas na educação básica deve considerar como e em que medida construir com os estudantes o conhecimento sobre o fato de que:

A produção material realizada pelos indígenas encontra na literatura a condição de possibilidade para expressar suas temáticas cultural, política e esteticamente centrais: a de caráter ancestral, que influencia a escrita das narrativas e das poesias de modo criativo; e a de caráter histórico, que denuncia metalinguisticamente a violência perpetrada contra os povos indígenas dentro desse corpo criativo. Outro fator a ser salientado está em que os escritores indígenas utilizam esta ferramenta para expressar suas matérias atuando em um duplo movimento, o da valorização da alteridade e do diálogo intercultural, como estratégia consciente para uma crítica da estrutura simbólica dominante, bem como de ativismo, de militância e de engajamento na esfera pública acerca da questão indígena¹¹.

Consideramos que, na obra de Yaguarê, a expressão metalinguística da violência contra os povos indígenas, de que fala Dorrico, aparece principalmente nesses elementos paratextuais, que o autor oferece como moldura para a leitura das histórias sagradas que apresentará em seguida.

Logo após o texto explicativo sobre o sentido do Sehaypóri, Yaguarê apresenta um texto com teor teórico: “A literatura oral Mawé, sua mitologia e divisão no Sehaypóri”. Além de apresentar como é organizada a coleção de mitos, nota-se o trabalho do autor para aproximar teoricamente a transcrição dos mitos em forma literária dos sistemas e códigos literários ocidentais, reivindicando assim visibilidade política e estética para sua enunciação: “A literatura do Sahaypóri é completa e está dividida em três gêneros: mitos,

9 Munduruku, Memórias de índio, 2016, p. 123.

10 Yamã, Sehaypóri, 2007, p. 12.

11 Dorrico, Vozes da literatura indígena contemporânea, 2018, p. 229.

lendas e fábulas. Essa divisão é feita de acordo com o perfil de cada história dentro da literatura, em um padrão que se iguala a qualquer outra escola literária”¹². Ao mesmo tempo, o autor demarca a legitimidade e a riqueza dos códigos culturais que são próprios de seu povo:

Os mitos são as histórias mais importantes do Sehaypóri. Nele os Mawé depositam suas crenças, pois os mitos possuem algo que não está presente em nenhum outro gênero dessa literatura oral: eles revelam a realidade contida na cultura e explicam sua existência relacionada ao ato de bravura ou à perseverança de uma pessoa, originando assim rituais e cultos de personagens. *Mesmo que a existência desses personagens não possa ser comprovada cientificamente ou por meios de documentação, a crença confere-lhes um caráter real, pois acredita-se naquilo que existe, mesmo que seja apenas imaginação ou credence* (grifos nossos)¹³.

Os mitos, reúnem quinze histórias que narram as aventuras dos heróis Mawé, abrangendo também a história da origem do mundo, a origem dos clãs, da água, do timbó, da castanha e do guaraná. Os mitos são a explicação para a existência baseada nas leis da natureza. Essas leis é que dão suporte à religião tradicional dos Mawé, Urutópig.

Após os mitos, são apresentadas as cinco lendas “que não têm a pretensão de representar a verdade das coisas”, constituindo-se em sua riqueza verbal, uma espécie de complemento dos mitos, porém narradas de forma menos complexa. Essas lendas também explicam a origem de elementos importantes para a cultura Mawé, mas que não entram na coleção dos mitos. Segundo Yaguarê, nem mesmo os Mawé sabem porque esse conhecimento está organizado assim, mas é fato que as lendas são mais simples “não precisam de mais explicações, podendo ser entendidas pura e simplesmente por meio das narrativas”. Ao apresentar o conjunto de lendas, encontramos novamente o trabalho reflexivo do autor de tratar a definição teórica do gênero literário a partir dos sentidos sociais atribuídos por sua cultura. Para o trabalho em sala de aula, esse dado se torna valioso para a ampliação do conhecimento discursivo, linguístico e social.

Por fim, são apresentadas as sete histórias menores que compõem o grupo das fábulas, assim explicadas: “As fábulas têm claramente um significado educacional. Elas mostram o quanto os homens podem aprender com os bichos, revelando os sentimentos humanos como forma de esclarecimento, como nas fábulas de outros povos”¹⁴. Na próxima seção deste texto, vamos discutir mais sobre esse grupo de história, visto que nossa proposta de sequência didática versa sobre a leitura das fábulas.

É importante notar que a leitura da apresentação se torna uma parte imprescindível da leitura da obra, principalmente para leitores não indígenas. Entender os significados do texto dentro da cultura que o produziu, comparando esses significados com os já reconhecidos, ampliam as possibilidades de significação para as narrativas que serão lidas, possibilitando, além da fruição literária, uma reflexão acerca da diversidade, do reconhecimento e do respeito às culturas dos povos indígenas brasileiros, a partir do reconhecimento de um povo, desfazendo estereótipos e preconceitos. Nesse sentido,

12 Yamã, Sehaypóri, 2007, p. 12.

13 Yamã, Sehaypóri, 2007, p. 12-13.

14 Yamã, Sehaypóri, 2007.

é possível ler a obra também como uma expressão de resistência e afirmação público-política:

Para além de tematizar tópicos da crítica literária brasileira em particular e da literatura em geral, a literatura indígena denota uma forte e decisiva afirmação étnico-cultural, inclusive no sentido de utilizar essa base étnico-cultural como fundamento e mote tanto de sua autoafirmação e autoexpressão quanto de sua vinculação público-política – afinal, se foi por causa de sua singularidade étnico-cultural que foram marginalizadas e quase destruídas, é pela sua reafirmação, reconstrução e vinculação público-política que os povos indígenas podem resistir e frutificar¹⁵.

As fábulas do Sehaypóri

São sete as histórias do grupo de fábulas do livro, a saber: *A Guariba e o Gavião*, *O Jabuti e a Anta*, *A Onça e a Preguiça*, *O Tatu e a Onça*, *A Onça e o Inambu-Relógio*, *A história dos Cachorros – como os cachorros perderam o dom da fala* e *As Mukuras e seus genros*. Na apresentação do Sehaypóri, Yaguarê afirma que as fábulas consistem no desenvolvimento do pensamento sobre a crença da supremacia da inteligência sobre a força física. Segundo ele, o objetivo das fábulas é “incutir no pensamento da criança” essa ideia, associada a alguma outra que lhe seja subordinada. Por conta dessa definição dos objetivos das fábulas do Sehaypóri é que o autor afirma que estas seriam semelhantes “às fábulas de outros povos”.

De fato, se tomamos a definição de fábula no *Dicionário de Gêneros Textuais*, de Sérgio Roberto Costa, encontramos:

Trata-se de uma narrativa (v.) quase sempre breve, em prosa ou, na maioria, em verso, de ação não muito tensa, de grande simplicidade e cujos personagens (muitas vezes animais irracionais que agem como seres humanos) não são de grande complexidade. Aponta sempre para uma conclusão ético-moral. É um gênero de grande projeção pragmática por seu claro objetivo moralizador e de grande efeito perlocutório, próprio dos textos narrativos, pois vai ao encontro dos hábitos, das expectativas e das disponibilidades culturais do leitor¹⁶.

Uma vez que em sua fonte, conforme atestado pelo autor, as fábulas são um gênero textual do Sehaypóri desenvolvidos especialmente para as crianças e jovens, pensamos que seja interessante desenvolver uma Sequência de trabalho cuidadosamente planejada para esse grupo de histórias dentro do livro. Além disso, o gênero fábula, tradicionalmente, está ligado ao processo de alfabetização e letramento dos alunos desde o início de sua vida escolar e espera-se que, nos anos finais, eles já tenham construído um bom repertório de histórias e de conhecimentos linguístico-discursivos acerca dele.

Valendo-nos de tal conhecimento, queremos propor aos alunos uma leitura que aprofunde seu olhar sobre a originalidade e a diferença com que as fábulas indígenas lidam com a sabedoria que provém dos elementos da natureza, em especial, dos animais. Se tomamos uma fábula de referência na literatura escolarizada, uma clássica de La

15 Denner; Dorrico; Denner, *Literatura indígena brasileira contemporânea*, 2018, p. 320.

16 Costa, *Dicionário de gêneros textuais*, 2014, p. 154.

Fontaine, por exemplo, percebemos que a ela se aplica o que afirma Nely Coelho sobre o uso simbólico dos animais:

A peculiaridade que distingue a fábula das demais espécies metafóricas ou simbólicas é a *presença do animal*, colocado em uma situação humana e exemplar. Suas personagens são sempre *símbolos*, isto é, representam algo num contexto universal (por exemplo: o *leão*, símbolo da força, majestade, poder; a *raposa*, símbolo da astúcia; o *lobo*, do poder despótico; etc.) Tal peculiaridade liga essa espécie literária ao simbolismo mais antigo de que o homem lançou mão para expressar suas relações com o espaço em que vivia ou com os fenômenos que ultrapassavam sua capacidade de compreensão. (grifos nossos)¹⁷.

Nas fábulas do Sehaypóri, no entanto, lemos não um uso simbólico dos animais, mas sim a relação de igualdade e identidade entre seres humanos e natureza. Nesse caso, a antropomorfização presente nas fábulas indígenas não se faz a partir da concepção de que o ser humano, racional é sujeito e senhor da história, mas que divide sua existência com animais, plantas e minerais, recebendo e compartilhando sabedoria com eles. Discorrendo sobre o significado da coparticipação cultural existente entre humanos e não humanos nas narrativas míticas dos povos ameríndios, Correia afirma:

No caso dos animais, são tomados como ex-humanos e parentes, exercem protagonismo e relações de troca com os humanos. Isto é, as ações não humanas se depreendem de sujeitos animais que ensinam, e não só, pois que nas narrativas também há sujeitos plantas que curam, sujeitos objetos que decidem destinos ou espíritos sem corpo, que interagem socialmente; nesse sentido, todos podem ser sujeitos autônomos poderosos, não se submetendo, portanto, às figuras humanas, mas com elas trocando experiências, e portando saberes potencialmente agenciadores de outros modos pelos quais os seres podem se relacionar democraticamente entre si e com a vida¹⁸.

No trabalho de letramento literário será interessante propor a leitura comparativa entre fábulas indígenas e não indígenas e, pela análise de pistas textuais no conteúdo e da estrutura do texto, reconhecer a visão de mundo e sociedade que podem ser enunciados por um gênero literário tão explicitamente comprometido com a veiculação de ideologias e modos de vida. Certamente, a leitura sensível de professores e alunos descobrirá outros elementos a serem explorados na leitura das fábulas do Sehaypóri, mas consideramos importante focalizar esse aspecto como forma de valorização da literatura indígena para a ampliação dos significados e visões de mundo de nossos alunos.

Sequência Básica para a leitura das fábulas do Sehaypóri

Apresentamos agora a sugestão de Sequência Básica elaborada para a leitura das fábulas do Sehaypóri. Vale ressaltar que na obra há um conjunto de mitos e lendas, também, que podem ou não ser lidos em sua totalidade, dependendo dos objetivos e da turma em que será realizado o trabalho. O recorte para o conjunto de fábulas seguiu um critério puramente metodológico, tendo em vista um trabalho voltado para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

17 Coelho, A literatura infantil, 1987, p. 116.

18 Correia, Saberes não humanos nas mitologias ameríndias, 2020, p. 360.

Motivação

Antes da apresentação do livro, sugerimos que o professor promova uma aproximação da turma à temática indígena. Será um momento para verificar o conhecimento dos alunos sobre o tema e o espaço para começar a desconstruir estereótipos e preconceitos. Essa etapa pode levar uma ou duas aulas, conforme o nível de desenvolvimento da turma. Sequência de atividades desta etapa:

1. Peça aos alunos, em duplas ou individualmente, que escrevam livremente tudo o que souberem ou lembrarem neste momento sobre a temática: Povos originários do Brasil. Dependendo da turma, pode ser que o termo “Povos originários” provoque dificuldade ou dúvidas. Inicie um diálogo exploratório, mas explique aos alunos que o objetivo do texto é exatamente registrar “o que sabemos hoje” sobre o assunto, por isso, eles podem escrever livremente. Avise que depois vocês voltarão ao texto para revisá-lo. Guarde os textos para o fim da Sequência.

2. Índio X Indígena. Propomos a realização da técnica “1,2,4 todos” para levar os estudantes a refletirem sobre como o uso ou escolha das palavras forjou historicamente as narrativas sobre os povos originários a partir da visão dos colonizadores, desqualificando e apagando a cultura daqueles, também pelo apagamento da língua, das histórias e da cultura. Tal reflexão é muito importante, como já explicitado, para a compreensão do significado profundo da leitura da literatura de autoria indígena como a que a turma está para fazer. Passemos à descrição da técnica: a) Lance a seguinte pergunta: As palavras “índio” e “indígena” têm o mesmo significado? Se sim, por que há uma diferenciação no uso, principalmente por parte de pessoas indígenas? Dê dois minutos para que cada estudante reflita sobre a questão e faça uma lista com as ideias que pensou. b) Em duplas, compartilham-se as listas. Comparam-se as ideias em comum, anotam-se pontos que foram esquecidos ou que não sabiam, mas se lembraram ou conheceram ao ver a lista do colega. Dê quatro minutos para que façam isso c) Em quartetos, segue-se o mesmo procedimento das duplas. Dê mais 4 minutos. d) Finalmente, peça que ao menos três pessoas apresentem suas listas finais para toda a turma.

Será interessante que você, professor, circule entre os grupos enquanto trabalham. Participe de alguma conversa, faça intervenções por meio de perguntas produtivas. Problematize também o uso de outros termos, como, “tribo”, “oca”, “lenda” e adjetivos associados a indígenas. Se achar interessante, a etapa final da técnica pode ser substituída por um vídeo ou um texto em que um indígena aborda a questão. Nas ferramentas de busca da internet é fácil achar material sobre essa questão. Recomendamos, por exemplo, poemas de Márcia Kambeba, textos e entrevistas de Trudruá Dorrico e de Daniel Munduruku.

Introdução

Antes de começar a leitura coletiva do livro, sugerimos esta introdução em forma de gincana cultural.

1. Escreva no quadro o nome Sateré-Mawé e pergunte se alguém sabe do que se trata. Escute por alguns minutos e, caso necessário, explique que se trata do nome de um povo indígena.

2. Lance então as questões: “O que define um povo”? Ou “o que define uma nação”? Anote as ideias dos alunos no quadro. Ajude-os a chegarem à definição de elementos que caracterizam a constituição de um povo: população, elementos culturais como língua, hábitos, religião, organização política e social, etc.

3. Com a lista de itens no quadro, proponha uma gincana. Por um determinado tempo, em grupos, eles devem descobrir o máximo de informações possíveis sobre cada item anotado, referente ao povo Sateré. Para ficar mais interessante, cada grupo pode ficar responsável por um aspecto. Se a escola tiver uma sala de informática com acesso à internet, vale à pena deixar os alunos pesquisarem por um tempo ali. Também é um bom momento para fazer um uso produtivo de smartphones na sala de aula.

4. Terminado o tempo estabelecido, cada grupo deve apresentar as informações encontradas para o restante da turma, completando as anotações do quadro. Uma sugestão interessante é socializar essas informações de forma permanente em algum aplicativo de construção colaborativa online, se tiverem acesso a isso, como Googleforms ou Jamboard, por exemplo. Ferramentas como essas permitem que as informações sejam completadas à medida que a Sequência for desenvolvida.

A ideia da gincana é que ela seja algo dinâmico e rápido, o objetivo não é fazer uma pesquisa aprofundada sobre o povo. É importante não esquecer que nosso objetivo é ativar conhecimentos prévios como uma estratégia de leitura, o mais possível significativa e lúdica, para a leitura literária que a turma vai fazer. Por isso estabelecer uma tarefa específica e um tempo determinado para a coleta das informações.

Depois da Gincana, comece, de fato, a apresentação da obra. De acordo com a realidade de sua escola, isso poderá ser feito na mesma aula ou não.

1. Faça a apresentação física da obra. Chame a atenção para as cores e os grafismos presentes na capa. Peça que digam a que lhes remete aquela imagem. Depois leia o título da obra e o nome de autor. Faça mais previsões com os estudantes sobre o conteúdo da obra. Dependendo da idade dos alunos, pode ser interessante folhear o livro olhando apenas as ilustrações e os títulos das páginas em que se encontram (quando houver).

2. Peça que escrevam “como acham que é o conteúdo do livro” a partir apenas dessa observação. Ao fazer isso, tornamos consciente aos estudantes a estratégia de leitura de previsão de leitura. Ler é confrontar as expectativas de leitura com as informações que encontramos ao ler para elaborar os significados do texto.

3. Leia para os alunos os paratextos do livro: orelhas, quarta capa, agradecimentos e dedicatória. Nesse momento busque fazer com os alunos uma relação entre as informações destes textos com a primeira atividade aqui proposta. O objetivo é levá-los a construir o conhecimento de que a literatura indígena, mais do que a transcrição da literatura

oral ou a expressão individual de um autor, é um movimento de resistência e afirmação política.

Leitura

Propomos 3 modalidades de leitura para essa obra: leitura partilhada, tendo o professor como mediador da leitura; leitura em duplas ou em grupos e leitura individual. Diferentes modos de leitura são importantes para a observação de dificuldades específicas dos alunos e elaboração de formas de intervenção pelo professor.

Para a leitura das fábulas, consideramos que é importante ler em conjunto os três textos introdutórios do livro: “O Sehaypóri”, “A literatura oral Mawé, sua mitologia e divisão no Sehaypóri” e “O povo Mawé”. Isso pode ser feito em 1 aula. Em seguida, a leitura das fábulas, feita em grupo na sala de aula e depois individualmente em casa. Sugerimos as seguintes propostas de atividades.

Para a leitura mediada: mostre a ilustração que representa o Purãtig, que está na página 90 do livro (pode ser interessante ampliar a imagem por meio eletrônico). Pergunte aos alunos se sabem o significado dos grafismos ali presentes. Considere que o exercício da imaginação pode ser interessante. Leia, então, o texto *O Sehaypóri*. 1. Antes de continuar a leitura, escreva no quadro o nome dos três gêneros: Mito, Lenda, Fábula e faça uma “Tempestade de ideias” sobre o que os alunos sabem sobre cada um deles. Na discussão, instigue que os alunos elaborem ideias completas sobre os gêneros, formulando perguntas produtivas a eles. Em seguida, retome a leitura do livro lendo o texto “A literatura oral Mawé, sua mitologia e divisão no Sehaypóri”. Faça o confronto das ideias apresentadas no texto com as ideias registradas no quadro. Completem o que acharem necessário. 2. Retome a leitura lendo o texto “O povo Mawé”. Após a leitura peça que alguns alunos comentem semelhanças e diferenças sobre as informações encontradas sobre o povo na pesquisa realizada na etapa da Introdução da Sequência e as que o livro apresenta.

Para a leitura em grupo: 1. Divida a turma em 7 grupos (ou faça a configuração grupal que for mais conveniente) de forma que cada grupo de alunos, em sala, leia apenas uma fábula do livro. Será o primeiro contato dos alunos com os textos. A ideia é que possam ler em grupo, comentar entre si impressões, interpretações, sentimentos, etc. 2. Depois façam uma Roda de Conversa, para que os alunos partilhem com o resto da turma essa primeira impressão sobre uma das fábulas. Alerta os alunos que eles devem fazer um comentário geral, sem adiantar o desfecho das fábulas. Assim, quando forem para a leitura individual, os alunos já terão uma ideia do todo e estarão informados da opinião dos colegas. 3. Importante: oriente os alunos a consultar o glossário dos idiomas saterê e língua geral no fim do livro.

Para a leitura individual: 1. Determine com os alunos um prazo para que todos leiam as 7 fábulas do livro. Dependendo da turma, 1 semana será suficiente.

Interpretação

Não há restrições para as atividades de interpretação segundo a metodologia proposta por Cosson, desde que se mantenha o caráter de compartilhamento e ampliação dos sentidos construídos individualmente e o registro do que foi lido. Nesta proposta, apresentamos uma atividade de interpretação dirigida, em que o professor intervém diretamente para a construção de um conhecimento e uma interpretação sobre o gênero fábula, e sugestões para atividades de interpretação abertas.

1. No dia marcado para o retorno da leitura individual, a primeira atividade de interpretação será uma conversa a partir das seguintes perguntas geradoras: 2. De que fábula mais gostou? Por quê? 3. Alguma coisa te causou estranhamento? Por quê? 4. Que ensinamentos achou mais marcantes? 5. As fábulas sateré se assemelham às fábulas que você já tinha lido? Em que são iguais? Em que são diferentes? 6. Para dinamizar a conversa, seria interessante usar alguma técnica ou oficina que permitisse que todos os estudantes falassem sobre sua experiência de leitura.

Temos tido muito sucesso com duas técnicas simples e lúdicas que envolvem toda a turma e permite que até os estudantes mais tímidos falem. 1. Roda viva: peça que a turma forme duas rodas de mãos dadas, uma dentro da outra; ao tocar uma música, uma roda deve girar à direita, a outra à esquerda. Quando a música parar, as pessoas da roda de dentro viram-se e ficam de frente para as pessoas da roda de fora. O/a professor/a faz a primeira pergunta sobre a leitura (veja a lista acima) e cada pessoa tem 2 minutos para responder à pergunta, alternando-se. Coloca-se a música novamente, as rodas giram até a próxima parada e próxima dupla de conversa. 2. Imprompt network (adaptado): semelhante à Roda viva, só que as pessoas ficam livres pelo espaço disponível. Ao cessar a música, conversam com a pessoa que estiver mais próxima para responder à pergunta feita pelo professor/a.

Para uma finalização das técnicas, pode-se promover uma conversa coletiva sobre o andamento da atividade. 1. Avise aos alunos que vocês farão uma leitura comparativa para aprender algo mais sobre fábulas. Escolha uma fábula de La Fontaine em prosa para ler para os alunos. Sugerimos “O corvo e a raposa” ou “O galo e a raposa” (usamos a tradução da Editora Escala). Antes, é importante fazer a contextualização da produção de La Fontaine. Pode ser interessante voltar ao laboratório de informática e pedir que os próprios alunos façam a pesquisa. A justificativa desse passo é construir a compreensão de que a fábula estará, em forma e conteúdo, vinculada à cultura que a produziu e aos objetivos – usos sociais – que se faz dela. 2. Após a leitura da fábula de La Fontaine, releia com os alunos a fábula “A onça e a preguiça”, do livro em estudo. Em pares, ou coletivamente, oriente os alunos a fazerem um esquema comparativo entre as duas fábulas sobre seus elementos textuais: em que aspectos são iguais e em que aspectos diferem. Na superfície do texto, provavelmente os alunos encontrarão apenas a diferença de que na fábula indígena não há a enunciação da “moral”. Mas pode ser que notem outras diferenças e, caso não notem, é interessante que o professor encontre estratégias para direcionar

o olhar de análise dos alunos. 3. Alguns tópicos a analisar: a) as espécies de animais e o que elas representam de acordo com a origem geográfica da fábula; b) na fábula indígena, além do ensinamento moral, há um ensinamento mítico sobre o formato do corpo da preguiça; c) na fábula de La Fontaine, as personagens são simples e representam forças opostas, uma positiva, outra negativa, ou de outra maneira, uma virtuosa outra não. Na fábula sateré, os animais não são apenas o símbolo de uma virtude ou de um defeito. Ambos são seres complexos dotados de virtudes e defeitos e ambos aprendem/ensinam lições a partir de seus atos. d) na fábula europeia há uma visão maniqueísta do mundo e isso está ligado à organização social da sociedade da época. Na fábula sateré, não há a noção de que os maus são castigados e os bons são premiados, há a noção de que a inteligência vence a força.

Levar os alunos a essa compreensão significa ampliar a capacidade de leitura crítica por meio da cosmovisão indígena presente na literatura. O(s) quadros(s) comparativos elaborados podem ser socializados em forma de seminário. Como forma de interpretação aberta da obra, pode-se propor algum tipo de reconto das fábulas: reescrita, reconto oral, dramatização, mudança de gênero textual, etc.

Uma atividade essencial para a finalização desta Sequência é voltar ao primeiro texto que os alunos escreveram no início dela: “Povos originários do Brasil”. Peça que o releiam e o reescrevam se acharem necessário (e esperamos que todos achem) após toda essa experiência literária de leitura. Depois conversem sobre o “antes” e o “depois” da literatura indígena na vivência de todos.

Para suspender o céu

Das coisas mais preciosas que as fábulas do *Sehaypóri* ensinam: há outras formas de se relacionar com a terra, com os seres e com o conhecimento fora do paradigma antropocêntrico que transforma tudo num reflexo das virtudes e dos defeitos do homem. Espero que a Sequência proposta provoque essa experiência-aprendizagem.

Que a literatura indígena encontre cada vez mais espaço em nossas salas de aula, para que possamos “suspender o céu”, como Ailton Krenak explica no livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, sobre o ritual *taru andé* de seu povo.

Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos. Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho. E as relações, os contatos tecidos no mundo dos sonhos continuavam tendo sentido depois de acordar¹⁹.

Referências

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nely Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 4. ed. São Paulo: Quiron, 1987.

¹⁹ Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019, p. 46-47.

CORREIA, Heloísa Helena Siqueira. Saberes não humanos nas mitologias ameríndias: o que ensinam e para quem. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p.359-375. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf> . Acesso em: 29 mar. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2014.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Literatura indígena entre tradição ancestral e crítica do presente: sobre a voz-práxis indígena em termos estético-literários. In: **Revista SCRIPTA**, Minas Gerais, v. 24, n. 50, pp. 206-256, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/23803> . Acesso em: 29 mar. 2022.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-práxis estético-política das minorias (pp. 315-358). In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf> . Acesso em: 29 mar 2022.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. pp. 227-256. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf> . Acesso em: 29 mar. 2022

HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. pp. 37-38. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf> . Acesso em: 29 mar. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Índio ou Indígena**. YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4Q-cw8HKFQ5E>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Currículo da cidade**: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPEd, 2019

YAMÃ, Yaguarê. **Shaypóri**: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé. São Paulo: Peirópolis, 2007.

A POESIA DE ELIANE POTIGUARA EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E PROVOCAÇÕES

Izabela Guimarães Guerra Leal (PPGL/UFPA)

Marina Beatrice Ferreira Farias (PPGL/UFPA)

Um dos desafios que atravessam a vida de um professor na contemporaneidade, sobretudo um professor que leciona em terras amazônicas, é pensar de que forma sua prática de ensino pode contemplar as múltiplas realidades trazidas pelos alunos. Para isso, alguns professores recorrem à tática de utilizar algo que seja do gosto dos alunos, relacionado à sua geração, de modo que eles façam uma ponte entre o que já é conhecido e o novo objeto a ser estudado. O que se propõe aqui vai um pouco na contramão desse pensamento, uma vez que se trata de um tema que permanece ausente em muitos espaços de ensino: a literatura indígena.

O fato de os textos indígenas não estarem presentes nas dinâmicas de sala de aula já se configura como um motivo suficiente para que sejam levados em consideração como uma possibilidade de ensino. Soma-se a isso a atual necessidade de dar visibilidade aos povos tradicionais, ameaçados por práticas predatórias que põem suas culturas em risco. Portanto, o contato com a literatura indígena em sala de aula é necessário por evocar uma temática importante para o contexto atualmente vivido. Nesse sentido, no livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, Miguel Arroyo reforça a importância de uma educação plural e inclusiva, e que contemple “sujeitos em movimento, em ações educativas. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento”¹.

Paulo Freire, quando escreveu seu último livro intitulado *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), publicado postumamente, também enfatizou a sua preocupação com a educação nos tempos vindouros. Não apenas a educação escolar, mas a educação no sentido de formar cidadãos. Uma das questões trazidas por ele foi a falta de sensibilidade para com os povos indígenas:

Penso na mentalidade materialista da posse das coisas, no descaso pela decência, na fixação do prazer, no desrespeito pelas coisas do espírito, consideradas de menor ou de nenhuma valia. Adivinho o reforço deste pensar em muitos momentos da experiência escolar em que o índio continua minimizado².

1 Arroyo, *Outros sujeitos, outras pedagogias*, 2012, p. 27.

2 Freire, *Pedagogia da indignação*, 2000, p. 31.

O presente trabalho propõe algumas atividades de mediação de leitura direcionadas às turmas de segundo ano do Ensino Médio e elege como temática de ensino a obra da escritora e ativista indígena Eliane Potiguara. As tarefas aqui propostas possibilitam o contato do aluno diretamente com o texto literário, podendo ser igualmente aplicadas nas outras séries. A finalidade, nesse caso, é fazer com que a própria escritora conte sua história e que os alunos a conheçam por meio de seus textos. Para isso, optou-se pela obra *Metade cara, metade máscara*, publicada pela primeira vez no ano de 2004. Neste capítulo, utilizaremos a 2ª edição do livro, publicada em 2018.

Atualmente, Eliane Potiguara é uma das expoentes da literatura indígena de autoria feminina³, tendo publicado também os livros *O coco que guardava a noite* (2012), *O pássaro encantado* (2014), *A cura da terra* (2015), entre outros. A publicação mais recente de Eliane Potiguara intitula-se *O vento espalha minha voz originária* (2023). Além de sua atividade como escritora, Potiguara também se destaca por seu papel como ativista e articuladora do Grumin – Grupo Mulher Educação Indígena, do qual foi criadora. A Coleção Tembetá, publicada pela editora Azougue e organizada pelo escritor Kaká Werá Jecupé, apresenta no volume dedicado a Eliane Potiguara uma entrevista feita por Idjahure Kadiwel, Ana Paula Simonaci e Sérgio Cohn, na qual ela explica como iniciou sua ligação com o movimento indígena:

Antes, eu pensava que eu conhecia o movimento indígena, mas não, eu conheci a comunidade. Foi depois, em 1980, 1982, que eu conheci o Ailton Krenak e o Álvaro Tukano numa palestra. [...] O Grumin foi criado dentro da área Potiguara, com a assinatura dos caciques, das pessoas envolvidas ali. A pedido do cacique João Batista Faustino, nós fizemos o Primeiro Encontro Potiguara de Luta e Resistência. [...] E o evento era muito importante e urgente. A gente precisava resolver o problema do arrendamento de terra porque os rios estavam todos sendo assoreados. Estava se perdendo caranguejo, estava se perdendo camarão, devido à monocultura da cana de açúcar com aquela grande empresa de latifundiários que arrendava as terras. Ali, na Paraíba, próximo aos Potiguaras, a terra toda estava devastada. O rio estava todo sujo, com aqueles produtos venenosos que estavam poluindo as águas. E a comunidade cada vez mais pobre, a fome aparecendo... Então foi isso que motivou a minha entrada no movimento indígena⁴.

É interessante observar que Eliane Potiguara cita dois importantes ativistas indígenas que cruzaram a sua vida, incentivando-a a perseverar na defesa dos direitos dos povos originários: Ailton Krenak e Álvaro Tukano. Além da questão socioambiental, o ativismo de Eliane Potiguara também é voltado para a luta das mulheres indígenas:

A gente trabalhou também direitos reprodutivos, direitos das mulheres, discutimos sobre a violência física, sobre estupro, sobre os problemas que as mulheres indígenas tinham na época. O problema do câncer de mama, a implantação da cirurgia de cesárea, que era mais prática para os médicos mas mudava toda a cultura. [...] Quando eu escrevi meu livro *Metade cara, metade máscara*, quinze anos atrás, coloquei nele essas questões dos

3 Cabe ressaltar que já existem alguns trabalhos dedicados ao estudo da produção literária de Eliane Potiguara, tais como a tese de Heliene Rosa da Costa, *Identidades e ancestralidades das mulheres indígenas na poética de Eliane Potiguara*, defendida em 2020, bem como os artigos “O canto de Eliane Potiguara em *Metade cara, metade máscara*” (2019) e “A questão da identidade em *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara” (2020), publicados pelas autoras deste capítulo.

4 Potiguara, Eliane Potiguara, 2019, p. 34.

direitos reprodutivos, que até hoje continuam atualíssimas. [...] Eu costumo dizer que o Grumin – Grupo Mulher Educação Indígena, surgiu muito, muito antes da sua constituição jurídica em 1987. [...] Não começou nem pelo lado dos programas específicos da mulher. Mas como a maioria das professoras eram mulheres, então ficou Grupo Mulher Educação Indígena⁵.

O foco em *Metade cara, metade máscara* incide sobre dois aspectos diferentes. Primeiro, o fato de que o livro, apesar de ser um livro de poemas, também apresenta outro gênero textual: o relato de vivências. Desse modo, a leitura em sala de aula possibilitaria o contato dos alunos não só com o texto literário indígena, como também o contato com diferentes gêneros textuais. Sempre é válido lembrar que a cultura indígena é componente obrigatório da Educação Básica, previsto na LDB, em seu Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”⁶.

O segundo aspecto seria o fato de que essa publicação é uma obra na qual a autora resgata a história de seus antepassados, que ao longo dos capítulos se entrecruza com os próprios poemas e a vida da autora, abrindo portas para uma mediação de leitura na qual as perguntas motivadoras podem ser respondidas pelo próprio texto. Assim, o exercício de questionar e refletir direciona o aluno a uma vivência de pesquisa em sala de aula. Para isso, devemos tomar como ponto de partida a leitura do texto, preferencialmente a leitura dos poemas.

A escritora indígena Graça Graúna, também pertencente à etnia Potiguara, faz uma reflexão sobre a poesia de Eliane Potiguara no livro *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil* (2013), quando cita o movimento da diáspora indígena, presente na poesia de Eliane, e a relação com os antepassados:

Convém reiterar que existe uma diáspora indígena. Esse processo vem do sangue dos parentes exterminados há mais de 500 anos; daí o passado tornar-se presente pela memória para estabelecer um (re)encontro com os que se foram (os suicidados e os assassinados) e/ou os que foram bruscamente arrancados a ferro e fogo de suas aldeias. Apesar disso, a identidade do poema busca incessantemente a realização do Amor entre os povos. Com esse espírito, a identidade coloca-se na esperança (ainda que tarde “700 anos”) de reunir as tribos e transformá-las “em aldeias do amor”⁷.

Ainda na edição da Coleção Tembetá, é possível conhecer de forma mais aprofundada os eventos que influenciaram a produção escrita da autora. No trecho a seguir, retirado da seção cujo título é “Entre-Visões: o movimento indígena e o direito das mulheres”, ela relata a violência sofrida por sua família:

a minha história é a seguinte: [...] eu sou bisneta de Chico Solon. Francisco Solon de Souza foi um líder Potiguara que sofreu um assassinato porque foi contra a produção de algodão em seu território, situado na Baía da Traição, no estado da Paraíba. Meu bisavô foi essa pessoa que, junto a outros líderes e guerreiros, lutou contra isso e acabou se tornando vítima. [...] por volta de 1900, a minha família emigrou. Porque se o chefe da

5 Potiguara, Eliane Potiguara, 2019, p. 36-39.

6 Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2019, p. 21.

7 Graúna, *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*, 2013, p. 103.

família foi assassinado, desaparecido, os outros tinham que rapidinho sair dali. [...] minha avó sempre contava para nós como se deu esse processo todo. [...] Eu nasci no Morro da Providência. Ali tinha um gueto indígena também. [...] eu fui alfabetizada ali. Daí, quando eu comecei a escrever, minha avó falava pra mim assim: “Agora você vai começar a escrever pra mim. Vai escrever tudo então”⁸.

O enfoque na história da escritora tem como objetivo ressaltar que a mediação de seus textos em sala também compreende a história de seu povo e contempla temas sensíveis como a violência, perda de familiares, etc. Propomos, neste capítulo, dois caminhos possíveis de utilização dos textos de Eliane Potiguara em sala de aula; ressaltamos, porém, que os dois caminhos seguem a proposta de uma mediação de leitura. Um viés relevante para a condução dessa atividade seria levar em consideração, no momento da discussão com os alunos, o debate sobre as relações sociais construídas na sociedade brasileira. Aníbal Quijano, no livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas* (2005), dá subsídios para que as relações sociais construídas em territórios latino-americanos sejam mais bem entendidas:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, [...] e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população⁹.

A partir da mediação de leitura efetuada pelo professor, a primeira opção seria a realização de uma atividade com base na leitura do texto literário, e a segunda, um percurso de produção escrita de texto dissertativo-argumentativo sobre a temática indígena. A atividade a ser desenvolvida com base no texto literário consiste em uma apresentação oral de um jogral, na qual cada aluno deve recitar uma estrofe de um poema. Já a atividade de produção de texto dissertativo-argumentativo utilizará como base a leitura dos textos de Eliane Potiguara para que os alunos construam um repertório acerca do tema a ser abordado.

Trilhando os passos de Eliane Potiguara: a mediação de leitura em sala

A escolha dos textos sempre deve levar em conta a autonomia do professor/mediador. Deixaremos como sugestão um caminho a ser percorrido em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, cujo momento inicial pode ser a leitura do poema “Brasil”. Uma

⁸ Potiguara, Eliane Potiguara, 2019, p. 14-19.

⁹ Quijano, Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, 2005, p. 117.

proposta possível consistiria na leitura da primeira estrofe pelo professor e, na sequência, as estrofes seguintes seriam lidas por vários alunos. As perguntas formuladas pelo texto colocam o leitor no lugar de quem escreveu e, ao mesmo tempo, diante do espelho: “Que faço com minha cara de índia?”.

Brasil

Que faço com minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?

Que faço com minha cara de índia?
E meus espíritos
E minha força
E meu Tupã
E meus círculos?

Que faço com minha cara de índia?
E meu toré
E meu sagrado
E meus “cabocos”
E minha Terra?¹⁰

Após a leitura das três primeiras estrofes, o professor pode fazer uma pausa com o intuito de averiguar o que os alunos compreenderam até ali. Perguntas motivadoras também podem ser feitas em sala: do que trata o poema? Quem é a pessoa que fala? O texto remete a quê? Seria interessante, nesse primeiro momento, oferecer os textos de forma isolada. Não apresentar o livro nem a autora, para que o aluno tenha espaço para imaginar, criar um rosto ou um contexto de acordo com suas vivências e seus conhecimentos de mundo. Após o espaço para a contribuição dos alunos, a leitura prosseguiria:

Que faço com minha cara de índia?
E meu sangue
E minha consciência
E minha luta
E nossos filhos?

Brasil, o que faço com minha cara de índia?

Não sou violência
Ou estupro

Eu sou história
Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro.

Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantavam

10 Potiguara, *Metade cara, metade máscara*, 2018, p. 29.

Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo¹¹.

Ao fim da leitura, novas perguntas podem ser direcionadas aos alunos, como, por exemplo: todos conhecem o significado da palavra “cunhã”? Como os alunos interpretam e compreendem os versos “eu sou história/eu sou cunhã”? O poema também requer que o aluno tenha clareza a respeito do processo de invasão e colonização das terras brasileiras, tendo a consciência de que a colonização não foi apenas um fato histórico ocorrido no passado, mas sim um processo ainda em curso, com consequências que se estendem até os dias de hoje. Seguindo o mesmo raciocínio, o ativista indígena Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo*, formula uma série de questões que nos fazem refletir acerca dessa problemática:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo¹².

Após a leitura do poema “Brasil”, podem ser lidos em sala outros dois poemas que levam a uma continuidade da discussão e ao exercício da leitura. São eles: “Invasão” e “Órfã”. O poema “Invasão” trata de um tema muito presente na obra de Eliane Potiguarra, a história de seus antepassados indígenas. Apresentada de modo sutil, a voz poética parece indagar um interlocutor. Diferentemente do primeiro poema, no qual há uma voz que se autoquestiona, no poema “Invasão” ela se dirige a um antepassado, mais especificamente uma figura feminina:

Invasão

Quem diria que a gente tão guerreira
Fosse acabar um dia assim na vida.

Quem diria que viriam de longe
E transformariam teu homem
Em razão para as rapinas.

Quem diria que sobre os escombros
Te esconderias e emudecerias teu filho – fruto do amor.

Cenário macabro te é reservado.
Pra que lado tu corres,
Se as metralhadoras e catanas e enganos
Te seguem e te mutilam?

É impossível que mulher guerreira
Possa ter seu filho estrangulado
Seu crânio esfacelado!

11 Potiguarra, *Metade cara, metade máscara*, 2018, p. 29-30.

12 Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019, p. 14.

Quem são vocês que podem violentar
A filha da terra
E retalhar suas entranhas?¹³

Diante da leitura do poema “Invasão”, o professor pode perguntar aos alunos qual a relação entre a invasão e o cenário macabro descrito no poema. No intuito de preencher as lacunas de interpretação que ocorrerão durante o processo, poderá ser feita em silêncio uma terceira leitura, direcionada a um trecho do capítulo 1 do livro *Metade cara, metade máscara* intitulado “Invasão às terras indígenas e a migração”, no qual a autora registra alguns acontecimentos que impactaram diretamente a vida de sua família, já no século XX. Segue abaixo um recorte que pode ser utilizado em sala pelo professor:

Muitas famílias indígenas foram separadas pelas invasões estrangeiras. Invasões do passado, invasões do presente, invasões do futuro. No passado, as frentes de expansão econômica, as frentes missionárias e as frentes de atração eram as causas das transformações sociais das populações indígenas. Varicela, escarlatina, varíola, sarampo, gripe e tuberculose, em 1763, fizeram 7.414 vítimas! O padre Fernandez escreveu, em um de seus relatórios, que os portugueses e os mamelucos de São Paulo tinham assassinado, em 130 anos, 2 milhões de índios Guarani nas bacias do rio Paraná, Paraguai e Uruguai. Muitos desses indígenas foram capturados, levados para São Paulo, para o Rio de Janeiro e para o Nordeste brasileiro. Em 1729, a chamada República Guarani somava um total de 131.658 indígenas escravizados. Os exércitos português e espanhol, na batalha de 7 de fevereiro de 1756, próxima a Bagé (sudoeste do Rio Grande do Sul) assassinaram Sepé Tiaraju e mais 10 mil guaranis. Sua esposa Juçara levaria às costas a menina recém-nascida que Sepé jamais veria. Era o início da solidão das mulheres, motivada pela violência, pelo racismo e por todas as formas de intolerância referentes inclusive à espiritualidade e à cultura indígenas¹⁴.

Dessa forma, os exercícios de leitura ficam intercalados entre leitura em voz alta e coletiva, com a interpretação compartilhada em sala, e leitura individual e em silêncio. Os poemas “Brasil”, “Invasão” e “Órfã” podem ser lidos de forma coletiva, com a mediação do professor, e os trechos dos relatos podem ser lidos de forma silenciosa e individual. A ordem de leitura foi assim escolhida com um propósito específico, de modo que cada texto possa se conectar ao seguinte, traçando a trajetória da autora. Portanto, seriam lidos em sequência: 1. Os poemas “Brasil” e “Invasão”; 2. Trecho do capítulo 1; 3. O poema “Órfã”; 4. Trecho do capítulo 1.

O excerto citado acima se interliga ao poema “Invasão”, lido anteriormente, e ao poema “Órfã”, lido posteriormente, posto que contribui para a compreensão da ideia do “cenário macabro” apresentado no poema “Invasão” e, ao mesmo tempo, traz a questão da orfandade da filha de Sepé Tiaraju. Já o poema “Órfã” se conecta tanto ao fragmento lido quanto à própria narrativa de Eliane, como se percebe a seguir:

Órfã

Não adianta fugir dessa realidade
Quando te trazem aos braços

13 Potiguara, *Metade cara, metade máscara*, 2018, p. 30-31.

14 Potiguara, *Metade cara, metade máscara*, 2018, p. 19.

Uma criança que nem dois anos completos tem.
E tua boca que gargalhadas davam
Ao sabor do álcool
Se cala
E umedece de vez
E te desarma
E uma criança faminta
Doente
Órfã de pais
Órfã de país¹⁵.

A partir da leitura do texto acima, o professor pode perguntar aos alunos o que eles compreendem em relação à ideia de ser “órfã de país” e como isso se relaciona aos conhecimentos debatidos até então. Por fim, a leitura do último trecho pode conduzir à apresentação da autora pelo professor:

Dando um salto cronológico na história, já na segunda década do século XX, a violação aos direitos humanos dos povos indígenas continua. E aqui, contamos não um caso particular, mas um caso comum a milhares de brasileiros, migrantes indígenas. Conta-se que o índio X, pai das meninas Maria de Lourdes, Maria Isabel, Marias das Neves e Maria Soledad, por combater a invasão às terras tradicionais no Nordeste, foi assassinado cruelmente, segundo palavras de um velho que encontrei um dia. [...] As filhas do índio X e toda a sua família, amedrontadas, migraram para Pernambuco. Em 31 de dezembro de 1928 nascia a pequena Elza, filha de Maria de Lourdes, fraquinha e enferma. [...] Pouco tempo depois, toda a família migrava de novo para o Rio de Janeiro, em um navio submano que trazia os nordestinos para o sul do Brasil. Sem conhecer ninguém e completamente empobrecida, a família indígena permaneceu por uns tempos nas ruas. Quando Maria de Lourdes, índia, mulher, analfabeta, paraibana, nordestina, conseguiu trabalho, se estabeleceu com a família em uma área chamada Zona do Mangue, próximo à Estação Ferroviária da Central do Brasil¹⁶.

Finalmente, após a leitura de três poemas e dois trechos do relato, o professor apresentaria a autora, afirmando que ela é a neta da mulher citada na história acima. O professor também poderia mostrar imagens de Eliane Potiguara ou passar para os alunos o documentário *Uma aldeia em mim*, produzido em 2021, em homenagem à escritora, no evento Balada Literária. O documentário tem duração de 15 minutos e está disponível no canal “Balada Literária”, no YouTube.

O pesquisador Dannyel Teles de Castro, em sua tese sobre as filosofias indígenas e outras perspectivas epistemológicas da educação, afirma, com base nos estudos de Huanacuni (2010), que a educação indígena se preocupa com o aspecto sutil e comunitário, por se tratar de “uma educação circular, onde o aluno também ensina o professor, e cíclica, em que cada um dos participantes assume em dado momento todos os papéis que conformam o processo pedagógico, de maneira rotativa”¹⁷.

O objetivo aqui é não apenas trazer textos de autoria indígena para o foco da sala de aula, mas também possibilitar uma vivência de leitura e ensino que se aproxime das vi-

15 Potiguara, *Metade cara, metade máscara*, 2018, p. 35-36.

16 Potiguara, *Metade cara, metade máscara*, 2018, p. 20-21.

17 Castro, *Filosofias Indígenas, Educação e Descolonização do Saber*, 2023, p. 185.

vências indígenas. Nesse caso, para além de ler o texto e conhecer quem é Eliane Potiguar, os alunos devem tentar se aproximar de suas vivências, e a partir daí desenvolverem uma percepção da relação que se constrói com o tempo e com a coletividade segundo uma perspectiva indígena. Ouvir a história dos antepassados da autora constitui uma forma de entender a trajetória pessoal e coletiva de muitos indígenas nos dias de hoje. Ao todo, foram propostos cinco textos para leitura em sala de aula, sendo três poemas e dois textos em prosa. Todos eles estão interligados entre si e articulam a história pessoal da escritora à história de seu povo, rompendo com a ideia de uma individualidade dissociada do todo. Nos textos de Eliane Potiguar o “eu” e o “nós” são uma coisa só.

Duas atividades possíveis: a produção escrita e a produção oral

A atividade de mediação de leitura proporciona aos alunos o contato com dois gêneros textuais diferentes: o poema e o texto do tipo dissertativo-argumentativo. Observa-se que esse duplo contato deixa em aberto a possibilidade de dois caminhos a serem percorridos em sala de aula pelo professor, de acordo com sua autonomia e percepção do que seria mais urgente para a turma. Caso o professor opte pela atividade que traga um foco maior para os poemas, pode ser feita a organização de um jogral com a turma. Trata-se de um poema recitado de forma coletiva, no qual cada pessoa do grupo recita uma parte e ao final o grupo todo recita o poema de forma completa.

Nesse caso, depois que a leitura for finalizada, sugerimos que o professor prepare uma segunda seleção de textos. Deixamos como sugestão o poema “Eu não tenho minha aldeia”. Para essa atividade, seria interessante que o professor dividisse o texto entre os alunos de forma que cada um pudesse se apropriar de uma parte dele. Originalmente, o poema é composto por cinco estrofes, mas pode ser repartido em partes menores no momento da divisão dos trechos para cada aluno.

Eu não tenho minha aldeia

Eu não tenho minha aldeia
Minha aldeia é minha casa espiritual
Deixada pelos meus pais e avós
A maior herança indígena.
Essa casa espiritual
É onde vivo desde tenra idade
Ela me ensinou os verdadeiros valores
Da espiritualidade
Do amor
Da solidariedade
E do verdadeiro significado
Da tolerância.

Mas eu não tenho a minha aldeia
E a sociedade intolerante me cobra
Algo físico que não tenho
Não porque queira
Mas porque de minha família foi tirada
Sem dó, nem piedade.

Eu não tenho minha aldeia

Mas tenho essa casa iluminada
Deixada como herança
Pelas mulheres guerreiras
Verdadeiras mulheres indígenas
Sem medo e que não calam sua voz.

Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho o fogo interno
Da ancestralidade que queima
Que não deixa mentir
Que mostra o caminho
Porque a força interior
É mais forte que a fortaleza dos preconceitos.

Ah! Já tenho minha aldeia
Minha aldeia é meu Coração ardente
É a casa de meus antepassados
E do topo dela eu vejo o mundo
Com o olhar mais solidário que nunca
Onde eu possa jogar
Milhares de luzes
Que brotarão mentes
Despossuídas de racismo e preconceito¹⁸.

Percebe-se que o poema é longo, portanto, se a turma tiver 30 alunos, quase metade formaria um grupo destinado à leitura desse poema, caso a atividade compreendesse uma divisão de três em três versos. A outra metade poderia formar um grupo que se encarregaria de recitar outro poema. Além do poema “Eu não tenho minha aldeia”, também existe a possibilidade de criar um grupo somente com alunas, mulheres, para que o poema “Mulher”¹⁹ seja lido em voz alta. De forma diferente do momento de mediação de leitura, em que a ordem dos poemas e trechos lidos pode interferir na interpretação, nessa etapa da atividade final a escolha dos poemas pode ser livre e, caso o professor se sinta confortável, pode até levar uma seleção maior de poemas e deixar que os alunos escolham os que eles gostariam de recitar. No momento da organização do jogral, os poemas podem ser distribuídos de acordo com os versos. Cada aluno não precisa obrigatoriamente recitar uma estrofe inteira, mas sim uma quantidade menor de versos.

Após a organização dos versos de forma individual, a próxima etapa será o ensaio do jogral. Durante o ensaio, é importante levar em consideração o desempenho dos alunos quanto à entonação na hora de recitar o poema. Elementos da oralidade, como a projeção da voz, o respeito aos intervalos entre um verso e outro, as pausas e a postura corporal devem ser avaliadas. A capacidade de memorizar os versos também deve ser incentivada, de modo que os alunos possam buscar suporte na leitura somente nos primeiros ensaios, mas na sequência devem recitar sem o suporte do papel. É importante lembrar que a divisão das estrofes em partes menores auxilia no momento de memorizar o texto. O resultado final da atividade do jogral pode ser apresentado para outras turmas

18 Potiguara, *Metade cara, metade máscara*, 2018, p. 151-152.

19 Potiguara, *Metade cara, metade máscara*, 2018, p. 85.

do Ensino Médio, ou até mesmo em algum evento específico da escola, com a finalidade de compartilhar os textos de autoria indígena com um público-alvo.

A outra opção de atividade que poderia ser desenvolvida pelo professor é a produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, com base nos textos em prosa presentes no livro. Nesse caso, os mesmos trechos lidos em sala durante a mediação de leitura podem ser redistribuídos, mas dessa vez o enfoque da aula será nos mecanismos estruturais e linguísticos do texto. Sugerimos que o professor oriente os alunos para que observem as diferenças entre o texto 1 (recorte do capítulo 1 de *Metade cara, metade máscara*) e o texto 2 (recorte do capítulo 1). Há diferenças entre eles, já que o primeiro é mais dissertativo, posto que Eliane Potiguara trata do tema da separação e migração das famílias indígenas por conta do processo de colonização, e o segundo possui marcas de um texto narrativo escrito de maneira impessoal, pois a autora relata os acontecimentos que marcaram a vida das mulheres de sua família. Os alunos podem ser direcionados a observar as estratégias de argumentação utilizadas pela escritora no texto 1, ao citar fatos históricos, datas, eventos e dados quantitativos sobre as lideranças e povos indígenas. Dessa forma, as informações do texto lido criam um repertório no leitor e também justificam o ponto de vista da autora, levando o aluno a perceber de que forma ele mesmo pode construir a argumentação do seu texto.

Após a análise dos textos 1 e 2, sugerimos que os alunos partam para a produção escrita em sala de um texto dissertativo-argumentativo sobre “a migração de povos indígenas na atualidade: caminhos para o acolhimento e a garantia de direitos”. A escolha do tema tem relação com o fato de as cidades da região amazônica lidarem cada vez mais com o processo migratório de comunidades indígenas, oriundas de outros países que fazem fronteira com o Brasil. Entre eles se destaca o povo Warao, advindo da Venezuela, e que se encontra em situação de vulnerabilidade social, muito similar à situação descrita por Eliane Potiguara em relação à sua família.

Os critérios de avaliação do texto podem ser os mesmos previstos na Cartilha do Enem. O professor também pode adotar outros critérios com base no nível de conhecimento da turma e com base nos conteúdos vistos anteriormente durante o ano letivo. Outra possibilidade ainda é a de o professor apresentar diversos materiais para a turma sobre o tema em questão, e a leitura dos textos de Eliane Potiguara seria um suporte para que o aluno desenvolvesse e citasse a autora na sua produção escrita.

Considerações finais

A leitura e discussão dos textos de autoria indígena em sala de aula, especificamente os textos de Eliane Potiguara, atende à necessidade de sanar uma lacuna presente nos conteúdos ministrados no ensino básico, que é a ausência da história indígena e das temáticas transversais que se conectam a ela. O preenchimento dessa lacuna atende a uma necessidade histórica e também a uma espécie de justiça para com os povos indígenas, que tiveram por muito tempo suas narrativas invisibilizadas. Além disso, a presença da

história e da cultura indígena nos conteúdos curriculares do Ensino Médio também é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação²⁰.

A escrita de Eliane Potiguara trata de inúmeras questões cujo debate é mais do que necessário, como a migração dos povos indígenas, o processo de colonização ainda em curso, a luta das mulheres, a espiritualidade, a relação com os antepassados e com a coletividade. Com base na leitura de poemas e trechos em prosa do livro *Metade cara, metade máscara* (2018), os alunos podem desenvolver competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2022), como a competência 1: “Conhecimento — Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”²¹.

Os dois percursos possíveis que se abrem a partir da mediação de leitura em sala dos textos da autora também atendem a diferentes competências e habilidades previstas pela BNCC nas “Competências Gerais da Educação Básica”, sendo que ambos os caminhos promovem o desenvolvimento da competência 3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”²² e 4: “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”²³. Portanto, compreende-se que a mediação de leitura dos textos de Eliane Potiguara, assim como as atividades propostas, garante o desenvolvimento de competências, o estudo dos gêneros textuais e, principalmente, o contato com textos literários de autoria indígena.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2022.
- CASTRO, Dannyel Teles de. **Filosofias Indígenas, Educação e Descolonização do Saber**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém-Pa, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: editora UNESP, 2000.
- GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- POTIGUARA, Eliane. Eliane Potiguara. In: JECUPÉ, Kaká Werá (Org.). **Coleção Tembetá**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019.
- POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

20 Brasil, LDB, 2019.

21 Brasil, BNCC, 2022, p. 10.

22 Brasil, BNCC, 2022, p. 10.

23 Brasil, BNCC, 2022, p. 10.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

UMA ALDEIA EM MIM, com Eliane Potiguara. Dir: Alberto Alvares Hernandez. Publicado pelo Canal Balada Literária, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QLHuBBokT38>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LITERATURA INDÍGENA: (RE)CONHECIMENTO CULTURAL E OS PAPEIS DE GÊNERO NO MITO “O AMANTE TXOPOKOD E A MENINA DO PINGUELO GIGANTE”

Rebeca Soares de Lima (SEDUC-AM)

Há pouco ou nenhum desafio intelectual ou disciplina envolvidos em meramente aprender a se adequar¹.

A prática da leitura literária em sala de aula pode ser motor para se abordar diversos assuntos, como o papel de gênero e os preconceitos ali imbricados: a misoginia, o machismo, e temáticas mais abrangentes, a exemplo do sistema patriarcal. Desse modo, a literatura é uma forma também de tratar sobre assuntos que podem ser vistos como polêmicos ou de difícil compreensão, mas que, com um contexto, pode facilitar a discussão. Corroborando com isso, Cosson² expõe que “o uso da literatura serve para desenvolver o imaginário no sentido de lidar com situações hipotéticas, canalizar a fantasia, dar forma ao abstrato”, quase em um faz de conta em que se engana a consciência para reflexão do presente.

Há vários gêneros textuais que abrangem temas semelhantes aos expostos acima, contudo, nestas poucas páginas, tenho como foco explorar textos de autoria indígena. Pois “nunca é demais insistir, na escola e em outras ocasiões, na importância de manter e estimular as narrativas orais, a transmissão do conhecimento pela fala e pela memória”³. Valorar os povos originários é uma forma de preservar a cultura e de nos reconhecer como pertencentes a uma terra que foi habitada primeiramente por eles e que tem sido dizimada nos últimos séculos.

Afora isso, promover a identificação com esses povos e com suas narrativas pode fazer com que (quem sabe...), tenhamos mais apreço e respeito para com os povos indígenas originários. Pois, para Mindlin, “construímos nossa existência dentro de condições sociais dadas – mas sem o saber, repetindo o que em tantas gerações anteriores já ocorreu. Uma lição que pode ser consoladora ou arrasadora, conforme a maneira de ver”⁴. Desse modo, ao nos voltarmos para mitos indígenas, podemos entender um pouco da sociedade contemporânea.

1 Friedan, A mística feminina, 2020, p. 208.

2 Cosson, Práticas de letramento literário na escola, 2022, p. 9.

3 Mindlin, Moquecas de maridos, 1997, p. 20.

4 Mindlin, Moquecas de maridos, 1997, p. 17.

É importante observar, concomitantemente, que será construída uma possibilidade de leitura/atividade coletiva de um mito de cultura indígena e que a aplicação dessa prática didático-pedagógica se volta para estudantes do Ensino Médio, ou seja, uma leitura para adolescentes entre 15 e 17 anos, que nem sempre apresentam interesse espontâneo diante do texto literário. Em vista disso, optei por escolher um texto da cultura indígena permeado por temáticas de gênero e com tom sexual mais explícito, pois considero que os discentes, por estarem em uma fase de desenvolvimento corporal da puberdade, apresentariam, de antemão, um interesse maior pelo assunto. Outra expectativa é de se gerar um interesse prévio, em que “talvez a escrita e a tradição oral não sejam tão incompatíveis quanto se imagina. A sociedade tecnológica é também oral, com rádios, gravadores, discursos políticos, vídeos, que podem ser usados para o renascimento de raízes culturais”⁵. É possível, então, que não haja um público mais tecnológico e sempre com um fone de ouvido do que os adolescentes, alvo participante da presente ação.

A escolha de uma narrativa erótica pode promover atenção e participação em várias faixa etárias, todavia um dos motivos de se escolher tal temática se deve também ao não se saber exatamente se o estudante já teve contato direto com algum texto literário, portanto é papel também do professor promover a literatura como um todo, por meio de uma leitura que pode ser prazerosa. Cosson confirma essa possibilidade quando apresenta em seu texto que se deve “[...] ensinar deleitando porque supostamente a literatura é sempre um veículo prazeroso no universo infantil”⁶.

Estabelecidas as condições de escolha, irei explorar o mito “O amante Txopokod e a menina no pinguelo gigante”, que está nas primeiras páginas do livro *Moqueca de maridos: mitos eróticos*, da autora Betty Mindlin (1997). Esta coletânea abarca várias comunidades indígenas de Rondônia, que convivem, partilham a terra, bem como a língua de um mesmo tronco Tupi, e também algumas versões de mitos. A coincidência (será?) de haver mitos semelhantes ou de eles não se perderem no tempo pode ser porque as “histórias que sobrevivem têm mais a ver com o tempo presente do que, necessariamente, com o passado de uma sociedade”⁷. Em outras palavras, as crises humanas, os problemas enfrentados, contemporaneamente, podem não ser tão distintos dos que viveram no século passado. Assim, algo nas narrativas faz com que elas sejam requeridas de novo e de novo. Por fim, a narração é feita pelos próprios membros da comunidade Macurap, pelo Iaxuí Miton Pedro Mutum Macurap, com narradores em português (Buraini Andere Macurap e Menkaiká Juraci Macurap), traduzida por Alcides Macurap.

Aprende-se ensinando

*A escola deve ser espaço que promova a transformação, a mudança para favorecer a construção de indivíduos críticos, conscientes e democráticos*⁸.

5 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 20.

6 Cosson, *Práticas de letramento literário na escola*, 2022, p. 9.

7 Costa, *Ensino e gênero*, 2021, p. 280.

8 Costa, *Ensino e gênero* 2011, p. 9.

Sugere-se que o professor tenha escolhido uma narrativa de seu agrado e que já tenha algumas possibilidades de interpretação ou pontos a serem ressaltados. A fora isso, é importante que, ao iniciar uma atividade interpretativa em sala de aula, o docente esteja aberto a ouvir todas as possibilidades possíveis de interpretação dos estudantes, e que se faça verdadeiramente compreensivo e generoso com as falas confiadas a ele e à turma. Esse processo de confiança se faz fundamental para que posteriormente se estabeleça contato com assuntos delicados, que geralmente não são explorados no ambiente escolar e/ou em público. Esse procedimento fará diferença futuramente, pois para Guacira Louro “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”⁹.

O ensino não está desvinculado da vida, das atitudes que o docente escolhe no dia a dia na escola, de modo que, o que se está querendo ensinar, pensar, refletir será transposto para outros momentos das futuras aulas ministradas. O que se revelará ideal e um sinal de que o processo de ensino-aprendizagem está acontecendo e sendo colocado em prática. Exposto de outro modo, o professor pode se surpreender ao ser corrigido ou lembrado de uma ação preconceituosa, por exemplo, praticada por ele e, ao admiti-lo e corrigir a ação, coloca-se em pé de igualdade, ou seja, também sujeito a falhas. Esse é um indício de que o objetivo do exercício foi alcançado, quando o tema abordado foi transposto para outros contextos e sujeitos, acrescido do questionamento que pode promover uma mudança social.

A escola pode ser o lugar da transformação, da construção de novas relações de gênero, enfim, de mudança dos padrões culturais. No entanto, para assumir esse novo papel é fundamental uma mudança de mentalidade entre professores(as), coordenadores(as) e a própria direção escolar, no sentido de compreender e entender as relações de gênero, as dinâmicas inter-raciais e suas implicações no campo da cidadania. E isso implica em um novo olhar e em uma nova prática por parte de educadores(as) e dirigentes¹⁰.

Quando o tema da aula sai da sala e ganha o pátio da escola ou o refeitório, por exemplo, a transformação é mais palpável de se perceber. Mas para tal é necessário que o estudante seja tratado com respeito, estabelecendo linguagem educada e que esses limites não sejam ultrapassados, pois tratar sobre gênero e sexualidade pode ser um assunto constrangedor ou incômodo, mas extremamente basilar.

Assim, é vital que o docente, se desejar escolher tal temática para suas aulas, esteja preparado para ouvir, para intervir em casos de agressão verbal dos discentes, corrigir expressões preconceituosas que possam surgir no momento do debate. Mas, acima de tudo, que se consiga estabelecer um ambiente seguro para se expor opiniões, interpretações e inferências no texto escolhido, bem como nas argumentações que serão montadas e questionadas em grupo.

Mônica Crespo apresenta outra possibilidade de interpretação sobre abordar temas como gênero e sexualidade, expondo que

9 Guacira Louro, *Gênero, sexualidade e educação*, 1997, p. 64.

10 Costa, *Ensino e gênero*, 2011, p. 8.

sensibilizar as pessoas sobre gênero é abrir um processo pessoal e institucional delicado, porque entram em jogo questionamentos a condutas individuais e coletivas que, necessariamente, dão lugar a algum tipo de reação. Pensamos que as atividades educativas sobre o tema, independentemente de serem bem ou malfeitas, propõem-se como possibilidade de se pensar sobre conceitos e ideias que estavam adormecidas na consciência das pessoas e que, com o tempo, poderão gerar uma oferta de desenvolvimento mais reflexiva e justa¹¹.

Por esse viés, é como se a autora Mónica Crespo (1997) estivesse expondo que algo se fixa, que pode gerar reflexão posteriormente, ou ainda podendo provocar uma reação de como fazer ou não fazer algo. De qualquer modo, a marca foi efetuada, o assunto foi proposto e fica a cargo de cada um quando maturá-lo ou não.

Leitura protocolar coletiva: percepções e inferências

*Os contos de fadas e os mitos são os nossos iniciadores. Eles são os sábios que ensinam aos que vieram depois deles*¹².

A leitura protocolar é uma forma didática, de fácil compreensão e que visa que o gênero escolhido seja lido em partes, para que haja comentários, inferências ou suposições do que acontecerá na narrativa lida. Recomenda-se que o professor já tenha lido anteriormente e elegido em quais partes o texto será interrompido para se construir esse momento de diálogo. “A ideia é que cada estudante construa inferências a respeito do texto a partir de suas experiências e conhecimento de mundo”¹³.

Essa é uma prática em que a leitura deve ser feita em voz alta, tanto para que se produza um efeito teatral, se possível, quanto para que, caso haja alunos com dificuldade de leitura, acompanhe a aula juntamente com os demais. A cada pausa na leitura, pode-se pedir para que os estudantes respondam perguntas específicas no caderno, outra possibilidade é que eles respondam oralmente ou ainda que haja comentários livres. Na prática que tomamos por exemplo, de Anderson Pereira e Beatriz Batista¹⁴, houve perguntas pré-determinadas e os discentes tinham de 3 a 5 minutos, em média, para escrever em uma folha e depois outros 3 minutos para compartilhar as respostas com os colegas.

Esse método visa com que se promova a autonomia e a criticidade do estudante, oportunizando também “a dessacralização do texto literário e da figura do autor, aproximando-os da realidade dos alunos”¹⁵. Os estudantes devem ser estimulados a desconfiar do que o texto afirma, e nesse processo construir um pensamento mais crítico. O primeiro momento para a reflexão pode ser feito utilizando o próprio título do mito: “O amante Txopokod e a menina do pinguelo gigante”. Uma informação extra é necessária, pois “pinguelo, na linguagem oral em português regional de muitos narradores, é o principal ator amoroso do corpo humano, tanto masculino como feminino”¹⁶. Desse modo pode se indagar: O que vem à mente ao ler o título?

11 Mónica Crespo, *Teorías y prácticas de género*, 1997, p. 111.

12 Estés, *Mulheres que correm com os lobos*, 2018, p. 302.

13 Pereira; Batista, *Leitura protocolada*, 2022, p. 137.

14 Pereira; Batista, *Leitura protocolada*, 2022, p. 141.

15 Pereira; Batista, *Leitura protocolada*, 2022, p. 138.

16 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 21.

Essa é uma aula interdisciplinar também, já que é preciso que os alunos saibam sobre o corpo humano, como o nome mais técnico para os órgãos sexuais, ao menos o que se expôs como informação básica na explicação de Betty Mindlin, como pênis e clitóris. Nesse momento já compete uma ponderação sobre as pesquisas sobre o clitóris serem recentes e o corpo da mulher não ser tratado como sexual sem que seja atrelado a isso a algo de menosprezo, diminuição ou violência para com quem carrega esse corpo.

Inicia-se a leitura do mito “O amante Txopokod e a menina do pinguelo gigante”:

Uma mulher casada não gostava nem um pouquinho do marido. Achava horrível dormir com ele e o evitava sempre que possível. Vivia espiando os rapazes da aldeia. Era graciosa, andava leve como uma corça, parecia estar sempre dançando, e não lhe faltavam candidatos a namorados.

Um dia, andando pela floresta para apanhar frutos, encontrou por acaso com um dos guerreiros valentes. Nem precisaram conversar muito para já estarem rolando no chão entre as folhas, brincando e ardendo.

Agora, à tarde, ela vivia em fogo, imaginando estar nos braços dele, alisando suave suas costas, seu peito, suas pernas, misturando peles, agarrando-se um ao outro.

Ao pôr-do-sol, quando todo mundo costumava buscar lenha ou tomar banho, eles procuravam se encontrar em algum lugar fechado da mata, não muito distante. Mas sempre havia alguém vigiando, principalmente as crianças, e ela tinha que se cuidar para não voltar com terra ou gravetos grudados no corpo. O seu maior desejo seria receber o amado na rede, num silêncio sossegado, sem serem vistos e sem mordidas de formigas ou outros bichinhos do chão¹⁷.

No segundo momento, com a leitura do mito, podem-se inferir algumas formulações possíveis, como alguma observação sobre o papel do gênero feminino no casamento e a traição. Ou se preferir, “como a mulher é apresentada? Quais seus comportamentos e escolhas?”. No próximo trecho há uma mudança de linguagem, onde a sexualidade e o desejo se tornam mais evidentes em um vocabulário mais acessível, o que pode causar reações no grupo, como gritos, risos ou reprovações. Cabe aqui também despertar o questionamento do silenciamento do prazer feminino, onde ele só parece ser admitido quando associado à prostituição ou ao menosprezo à posição feminina. Se a turma já tiver conhecimento prévio sobre a obra *Dona Flor e seus dois maridos*, de Jorge Amado (2022), é possível fazer uma ligação, pois tanto a Flor quando seu segundo marido comparam a relação sexual livre ou falar sobre prazer erótico como algo que só se deve fazer com prostitutas ou que a mulher que expressar excitação explícita não é uma viúva ou esposa respeitável.

Para fugir melhor das investidas do marido, a moça pendurava sua rede num canto da maloca, um pouco afastada dos demais, e adormecia encostada na parede de palha.

Um dia, já quase deslizando de sono, ela sentiu mãos que a acariciavam. Começaram pelo rosto, de leve, os dedos desenhando com ternura seus olhos, nariz, boca, faces e pescoço. Foram descendo sem pressa, demorando-se nos seios e nos bicos dos peitos. Ela se lembrou dos gestos do namorado nas escapadas raras demais e ficou caladinha, morta de medo que alguém os interrompesse. As mãos desceram sábias, não deixaram um canti-

17 Mindlin, Moquecas de maridos, 1997, p. 29.

nho sem tocar e se refestelaram na xoxota¹⁸. Os dedos dos braços misteriosos que haviam atravessado a parede de palha bolinavam¹⁹ e puxavam o pinguelo, enfiavam-se ousados como se fossem uma lança masculina. Ela estremeceu em sóis de prazer, procurava tocar o corpo do amado, desejosa de retribuir o dom da magia noturna, mas só encontrava a lisura dos braços, doces como polpa de pariri²⁰. Queria furar a barreira da maloca e alcançar o namorado do lado de fora, mas tinha medo de fazer barulho farfalhando a palha. Todas as noites, ela esperava ansiosa, e os braços vinham tocá-la. Já nem corria para o mato atrás do namorado, e ele, durante o dia, quase não lhe falava; era como se não tivessem nada a ver um com o outro. Mas, à noite, como sabia usar as mãos! Elas pareciam substituir com proveito os recursos do corpo de homem proibido de se aproximar, separado dela pela palha! As hábeis mãos pareciam ter gosto especial em encantar o pinguelo, que puxavam e puxavam em carícias de fogo²¹.

Neste trecho, é importante que temas como a sexualidade e o desejo feminino sejam lembrados pelos estudantes, colocando a mulher como dona de seu corpo. O momento também pode ser de silêncio e talvez o tema possa ser abordado ao fim da leitura, pois cada um tem um tempo diferente de elaborar uma nova informação.

É relevante que a leitura seguinte seja acompanhada de um lembrete do que pode ser um mito. Para Eliade, mito é “sempre, portanto, a narrativa de uma ‘criação’: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser”²².

Dia a dia, a moça foi percebendo que seu pinguelo vinha crescendo. Vivia repleta de satisfação erótica, mas aquele pedacinho tão pequeno, tão imperceptível²³ aos outros mesmo na nudez da aldeia, começava a perturbá-la. Passada uma semana, já estava do tamanho do de um homem aos arroubos²⁴ de amor. Morta de vergonha, ela se escondia de todos, não andava mais para canto nenhum.

- Por que você vive se escondendo, porque não vem mais conosco à roça, nem senta perto de nós e do seu marido? – estranhou a mãe.

Vendo que era impossível enganar quem quer que fosse, ela confessou a verdade à mãe. Revelou até mesmo a existência do namorado da floresta.

- Como você é ingênua, minha filhinha! Não é um homem, é um Txopokod, um espírito, um fantasma, que vem namorar você através da palha! E você pensando que é um dos nossos guerreiros! Se fosse gente, chamaria você para te enlaçar às escondidas perto do rio, longe da maloca.

- Ele vem toda a noite, mamãe, como gente, me ama com tanto jeito e carinho!²⁵

Como a narrativa mudou de perspectiva, é essencial que se perceba se os estudantes acompanharam a nova informação apresentada, se entenderam o que pode significar o amante ser um fantasma. A pergunta sugerida: ‘o amante ser um espírito, muda a narra-

18 “Seria importante conservar sem preconceitos o livre estilo de se referir ao corpo e ao sexo que têm os narradores indígenas, imensa riqueza verbal. Infelizmente, agora, em português, já não ousam expressar-se com a mesma naturalidade, influenciados por novos conceitos repressivos de pudor e vergonha” (Mindlin, 1997, p. 21).

19 Apalpar ou encostar-se a uma outra pessoa com fins libidinosos, geralmente de modo furtivo. (Definição informal).

20 Também conhecido como crajiru.

21 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 30.

22 Eliade, *Mito e realidade*, 2016, p. 11.

23 Clitóris.

24 Pênis em ereção.

25 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 31.

tiva?’ Mindlin²⁶ evidencia que há um traço em comum em muitos mitos narrados, onde “os melhores namorados e namoradas são irreais, vêm de outro mundo; no concreto, o amor sublime é fugidio, a sintonia quase não ocorre entre humanos...”. Se a classe demonstrar interesse, a indagação sobre o namorado ser um fantasma ou o amor uma fantasia pode gerar um debate envolvente.

A moça chorava chorava, chorava, com o pinguelo já arrastando pelo chão. Solitária, a mãe convocou os parentes para darem cabo do Txopokod. O marido traído era o que mais estimulava os outros à vingança:

- Hoje à noite saberemos arrancar os braços desse bicho imundo!

Os homens passaram o dia afiando as taquaras²⁷ das flechas, suas lâminas de bambu. Esperaram a noite, silenciaram, espreitando a moça encabulada, deitada na rede, com o pinguelo pesado.

A noite ia alta quando o Txopokod a chamou cauteloso, assobiando. Meteu um braço pela palha, logo alcançou o lugar mais sensível, descomunal... e tchok! Ela agarrou o braço, gritou para os homens. Acenderam uma vela de resina de jatobá²⁸, correram para ela e zapt! Cortaram o braço.

Houve um estrondo, e o Txopokod fugiu para o mato. A maloca inteira cercava o braço esquisito, coberto de pulseiras de tucumã, de dentes, de plumas, enfeitado. Saciados de olhar, jogaram o braço-amante na panela de barro, para cozinhar.

No fogo alto, fervia o caldo de braço, mas nada de mudar o que quer que fosse naquela carne. Não amolecia! Parecia que o Txopokod não tinha ossos, a carne não se desprendia. E, espanto maior: já era hora de amanhecer, mas a noite continuava escura. Nenhuma claridade. A manhã virara noite, a noite estava esticada como o pinguelo da moça...

Não se podia deixar apagar o fogo. É no escuro, sem luz, que os Txopokods vêm para comer os homens, e havia muitos. Txopokods, deviam estar com raiva, querendo se vingar. Foi a correria para buscar lenha. Todo mundo atrás de madeira para queimar.

A lenha se acabou toda, e a escuridão era a mesma. Nada de alvorada. Uma noite que já durava três dias...

Tiveram que entrar nos milhos e na mandioca, para usar como combustível. Tremiam de medo dos Txopokods, das sombras soturnas na noite. Mantinham o fogo cozinhando o braço, para o Txopokod não poder vir comer a aldeia inteira...

- Juguem fora o braço desse fantasma! – ordenou o cacique. – Para que cozinhar esse bicho esquisito? Nosso milho está se acabando, já não temos mais nada para queimar!

Chegou o Coelho, Kupipurô. Cantava bonito, como cantamos há pouco. Todo mundo pediu para ele entrar na maloca, vir cantar com eles.

Percebiam movimentos no escuro, já eram muitos Txopokods no terreiro²⁹, rondando as pessoas para um banquete de extermínio.

Os coelhos Kupipurô resolveram ajudar os homens, levantaram-se e foram cantar, distraindo os Txopokods.

- Juguem fora o braço, para os Txopokods não nos comerem!

26 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 248.

27 Designação comum a diversas plantas da família das gramíneas, cujo caule é geralmente oco.

28 Antigamente, em tempos de guerra, os povos indígenas usavam a resina na ponta da flecha para atear fogo nas casas dos inimigos.

29 Porção de terra larga e plana; terraço, eirado.

Juntaram-se para levantar a panela e pôr o conteúdo num pilão de pedra. Tentaram socar o braço com mão de pilão de pedra, mas era o mesmo que um sernambi³⁰ – não se desfazia de forma alguma. Também as pulseiras do Txopokods não se quebravam...³¹

Nesta parte, pode ser proveitoso refletir sobre como a comunidade reagiu ao problema exposto pela mãe. Perguntas sugeridas: A comunidade lidou bem com o problema apresentado? Poderia haver uma reação que não fosse de violência física? Porque promover prazer sexual pode ser tratado como algo perigoso? Afora a deformidade no corpo da mulher casada, nada do que o Txokopod fez se diferencia do que qualquer membro da comunidade poderia fazer. Então porque a reação extrema?

Um primeiro traço que chama a atenção, nos mitos dessa antologia, por contradizer nossa imagem de uma sociedade indígena de amor livre, às soltas, desimpedido, é o caráter repressivo e moralista que surge muitas vezes, com soluções violentíssimas, que costumam seguir-se a uma descrição permissiva e prazerosa de amor, inusitada, de imaginação desenfreada. Será a liberdade para pensar e descrever os prazeres proibidos uma válvula de escape da imaginação, para depois ser estabelecida a regra social de banir esses mesmos comportamentos que trazem tanto encantamento?³²

A reação de violência física é muito provável de ser associada a eventos contemporâneos de misoginia e machismo. Esse tópico pode ser proveitoso para a turma e/ou desencadear casos familiares semelhantes, de agressão vividas ou presenciadas pelos discentes. “Outra regularidade: frequentemente são masculinas as estratégias e a responsabilidade pelo reequilíbrio após a transgressão feminina”³³. Essa percepção pode desenvolver uma argumentação sobre o sistema patriarcal ou ainda que a sociedade recorre muito frequentemente à força física ou percepção masculina para resolver o que quer que esteja ‘atrapalhando’ a ordem estabelecida como normalidade, principalmente se for, como no caso do mito em questão, a transgressão feminina do papel imposto a ela.

Dessa maneira “a moral mítica parece não permitir à mulher grandes prazeres, pois na versão Macurap, à medida que os dias se passam e ela se delicia, seu pinguelo, manuseado à noite pelo espírito, vai tomando dimensões insustentáveis que a impedem de andar. Não há como esconder o que aconteceu”³⁴. A punição por viver livremente sua sexualidade e não se privar do prazer genital é ter seu corpo deformado, expondo a todos que esse prazer vem como um castigo severo, promovendo exposição do seu corpo, contra sua vontade.

Terminaram por desistir e jogar o braço no terreiro. O dono, o Txopokods namorador, correu e grudou o braço outra vez no próprio corpo. Mais que depressa procurou um igarapé, porque seu braço estava queimando. Jogou-se na água. Dizem que por isso a água desse igarapé é quente, porque lá é que o braço fervente mergulhou...

30 É o nome comum ou denominação vernácula, em português do Brasil e derivado da língua indígena tupi, que pode ser dado às seguintes espécies de moluscos bivalves, marinhos e costeiros, geralmente utilizado na alimentação humana.

31 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 31-32.

32 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 246.

33 Silva, *Mitos indígenas e relações de gênero*, 2019, p. 76.

34 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 248.

O Txopokod ia nadando em todos os rios e igarapés que encontrava, para esfriar. Só no último, já perto da cachoeira do Paulo Saldanha, o fogo do braço apagou. Por isso esse igarapé tem água fria.

Quando o calor do braço acabou, a noite comprida se extinguiu, o dia foi amanhecendo outra vez e a paz voltou a aldeia. Muitos dias de luz perdida tinham se escoado, já era de tarde, próximo de escurecer.

Cortaram o pinguelo da mulher e jogaram dentro d'água – virou o poraquê, o peixe-elétrico. A cuia onde levaram o pinguelo virou caranguejo. O marido traído não a quis mais, teve medo. Quanto ao namorado, não se sabe se ainda a quis. Tudo é segredo... mas o Txopokod nunca mais voltou”³⁵.

Possíveis perguntas: O desfecho do mito surpreendeu? A expectativa do início ou do título permaneceu a mesma? Quantas criações foram mencionadas? É essencial que os estudantes percebam que o mito é “considerado uma história sagrada e, portanto, uma ‘história verdadeira’, porque sempre se refere a realidades”³⁶. Realidades essas que são a existência de um rio com água quente e outro com água gelada, a presença de um peixe-elétrico, bem como de um caranguejo (que tem o formado parecido de uma cuia emborcada e torta de ter carregado um braço extremamente quente).

“Mitos são antes de tudo narrativas. São narrativas de acontecimentos cuja veracidade não é posta em dúvida pelos membros de uma sociedade”³⁷. Esse movimento de não duvidar da ordem instituída não é exclusividade dos indígenas, já que atualmente muito se tem trazido à tona, por exemplo, o machismo estrutural ou a sociedade patriarcal, que é um modo de ver o mundo valorizando a posição masculina em detrimento da feminina, e que essa escolha de pensar e agir não é consciente para os membros da sociedade.

Por outro lado, é quase que inevitável associar o crescimento do clitóris com o do pênis. Será que a ameaça não está em se tornar ou tomar o lugar do corpo masculino? Aqui é preciso expor um contexto cultural. Contemporaneamente ter pênis ou ter o pênis em tamanho maior que o da média populacional é valorado e engrandecido. Contudo, em algumas comunidades indígenas, “o pênis pequeno é visto como a regra ideal e, em consequência, o órgão sexual desmesurado torna-se apenas uma imagem grotesca, cômica, pois algo assim só serviria para atrapalhar a caminhada e fazer rir a quem constantemente vê o membro “desproporcional” no cotidiano”³⁸.

Seja por uma interpretação ou por outra, o mito coloca a mulher numa posição de vergonha e de culpa, por ter priorizado o prazer a ter de seguir com os comportamentos já estabelecidos para a mulher como esposa. “A mutilação final da moça, cujo pinguelo cortado vira poraquê, comporta um elemento de repressão à sensualidade – o comportamento feminino habitual, contido, torna a ser norma”³⁹. Esse castigo pode ser observado infelizmente, em qualquer meio de comunicação, por meio de feminicídios causados

35 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 32.

36 Eliade, *Mito e realidade*, 2016, p. 16.

37 Melatti, *Índios do Brasil*, 2014, p. 185.

38 Medeiros, *O discurso amoroso nas letras indígenas*, 1998, p. 214.

39 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 249.

por ciúmes dos parceiros ou na não aceitação do término da relação, bem semelhante ao mito exposto. Mindlin evidencia que a coibição da sexualidade é evidente “quando o pinguelo avantajado da moça, também é cortado e vira o poraquê, o peixe-elétrico (o que poderia ser uma curiosa analogia com o orgasmo...)”⁴⁰.

Proíbe-se, como a exemplo, as mulheres da comunidade a não se deixar levar pelo prazer sem limite, que as consequências sejam lembradas, pois “as imagens de mutilação, trazidas por essas narrativas, expõem que a sexualidade precisa ser contida – principalmente quando se trata da sexualidade feminina ou de homens que tentam usurpar mulheres “pertencentes” a outros homens”⁴¹.

Se alguma dessas indagações for citada pelos estudantes, a discussão será muito vantajosa para se criar um pensamento crítico sobre os diversos temas que podem daí se ramificar. Em específico sobre o papel feminino nas comunidades indígenas, que pode claramente, ainda ser o dos centros urbanos, bem como “o prazer erótico feminino, como se vê, descrito (como desmesurado, grotesco e incompreensível) e imediatamente desqualificado e punido. A antologia de *Moqueca de Maridos* é, nesse sentido, uma excelente amostra de contos morais, de mitos de transgressão”⁴².

Transgressão essa feminina. A liberdade masculina nesses povos indígenas apresenta-se muito semelhante a que se pode vivenciar nos centros urbanos. “A poligamia, entre os povos indígenas do território brasileiro, costuma ser aceita, e ela é explícita para os homens e subentendida e um tanto encoberta para as mulheres”⁴³.

Considerações finais

*Não concebo uma obra de arte dissociada da vida*⁴⁴.

Tratar sobre misoginia e sexualidade em sala de aula é fundamental para que se produza uma percepção de direitos sobre os corpos, respeito para com o desejo do outro e sobre os direitos coletivos instituídos que podem ser reformulados, repensados e até reescritos. Nada do que se estabeleceu precisa ser seguido cegamente no presente. Tudo pode ser questionado, produzindo assim um processo de criticidade, avaliativo e analítico. Pois a repetição não necessariamente é algo que deve ser respeitado, ela pode gerar injustiça e desrespeito a vida do outro. A exemplo, o mito analisado apresenta cristalização do papel feminino, onde a

violência contra as mulheres está diretamente relacionada às desigualdades existentes entre homens e mulheres e às ideologias de gênero expressas nos pensamentos e nas práticas machistas, na educação diferenciada, na construção de uma noção assimétrica em relação ao valor e aos direitos de homens e mulheres, na noção equivocada da mulher enquanto objeto ou propriedade de seu parceiro⁴⁵.

40 Mindlin, *Moquecas de maridos*, 1997, p. 249.

41 Costa, *Por que as pessoas traem?*, 2021, p. 306.

42 Medeiros, *O discurso amoroso nas letras indígenas*, 1998, p. 215.

43 Costa, *Por que as pessoas traem?*, 2021, p. 291.

44 Artaud, *Eu*, Antonin Artaud, 1988, p. 110.

45 Sardenberg, *Relações de Gênero*, 2011, p. 45.

É necessário que as discussões sobre a leitura do mito possam tocar em temas como esses, pois qualquer “grupo, sociedade, instituição ou organização que incentive as mulheres a desprezar o que for excêntrico; suspeitar do que for novo e incomum; a evitar o que for inovador, vital veemente; a despersonalizar o que lhe for característico, estará à procura de uma cultura de mulheres mortas”⁴⁶. Não há nada de errado em exercer a sexualidade, em recusar um casamento, em não seguir as regras instituídas pela comunidade, contanto que isso não venha a prejudicar terceiros. O casamento poderia ter sido desfeito e não seria preciso trair, ou a relação poderia ter acordos mais abertos. Há muitas possibilidades de resolução quando se pretende achar uma solução ao invés de oprimir e segregar alguém.

Se uma mulher é repudiada, quase sempre isso ocorre porque ela fez algo ou está a ponto de fazer algo relacionado ao selvagem, frequentemente algo tão simples quanto a expressão de uma crença ligeiramente diversa da corrente ou quanto o uso de uma cor não aprovada – questões insignificantes assim como questões maiores. Precisamos lembrar que não se trata de a mulher reprimida se recusar a se ajustar, mas ela *não poder* se ajustar sem morrer⁴⁷.

Amoldar-se à cultura em que se está inserido apresenta limites, a identidade é uma delas. Respeitar o desejo das mulheres é um trabalho constante. “Há uma grande verdade no ditado de que é preciso batalhar de novo pela liberdade a cada vinte anos. Às vezes, a impressão é a de que é preciso lutar por ela a cada cinco minutos”⁴⁸.

A repetição da opressão feminina, da obrigatoriedade do casamento, da ausência ou insatisfação de prazer sexual com o cônjuge, da punição para as que não se submetem a esse sistema é um padrão comum de se reconhecer na vida urbana atualmente. Por mais que se possam perceber mudanças no modo de viver, ainda há muita violência no entorno desses assuntos. Portanto, questionar o que sempre se fez, e se é necessário continuar fazendo, é imprescindível para produzir um sujeito mais consciente tanto da sociedade em que está inserido quanto das escolhas pessoais realizadas. Pois se somos repetição de antepassados, olhar para as comunidades indígenas pode nos mostrar que essa repetição também é/foi alimentada por eles.

Referências

AMADO, Jorge. **Dona Flor e seus dois maridos**: história moral e de amor. São Paulo: Companhia de Bolso, 2022.

ARTAUD, Antonin. **Eu, Antonin Artaud**. Trad. A Fernandes. Lisboa: Hiena Editora, 1988.

COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de (orgs). **Práticas de letramento literário na escola**: propostas para o ensino básico. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. [recurso eletrônico]

COSTA, Ana Alice Alcântara; TEIXEIRA, Alexnaldo (org). **Ensino e Gênero**: Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA-NEIM, 2011.

46 Estés, Mulheres que correm com os lobos, 2018, p.268.

47 Estés, Mulheres que correm com lobos, 2018, p. 276.

48 Estés, Mulheres que correm com lobos, 2018, p. 278.

- COSTA, Jhonatan Leal da. **Por que as pessoas traem?** Um retorno da psicanálise aos mitos indígenas e às tragédias euripidianas para se compreender as origens do adultério. Tese de doutorado, UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2021.
- CRESPO, Mónica. Capacitar en género: un desafío personal. In: PAULSON, Susan; CRESPO, Mónica. **Teorías y prácticas de género: una conversación dialéctica**. Bolivia: Embajada Real de los Países Bajos, 1997.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Tradução de Waldéa Barcellos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Tradução Carla Bitelli, Flávia Yacubian. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MEDEIROS, Sérgio. O discurso amoroso nas letras indígenas: Moqueca de maridos: mitos eróticos. IN: **Revista Estudos feministas**, ano 6, primeiro semestre. n. 1, p. 211-215, 1998.
- MELATTI, Julio Cezar. Índios do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- MINDLIN, Betty; e narradores indígenas. **Moquecas de maridos: mitos eróticos**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 1997.
- PEREIRA, Anderson Gustavo Silva Macedo; BATISTA, Beatriz Bezerra. Leitura protocolada: a construção de sentido em um conto de Miriam Alves. IN: COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de (orgs). **Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. [recurso eletrônico]
- SARDENBERG, Cecília M. B., MACEDO, Márcia S. Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; TEIXEIRA, Alexnaldo (org). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA-NEIM, 2011.
- SILVA, Leticia Costa. Mitos indígenas e relações de gênero: breve análise a partir de narrativas Makurap presentes em Moqueca de maridos. In: **Revista Vernáculo**, n. 44, segundo semestre, 2019.

OFICINA LITERÁRIA: CONSTRUINDO UMA CANOA DE LITERATURA INDÍGENA DESSANA

Jaime Diakara Dessano (PPGAS/COLIND/UFAM)

Jonise Nunes Santos (FACED/FPI/DEEI/ UFAM)

Contextualizando a diversidade indígena amazonense

O Amazonas é o estado brasileiro que registra a maior diversidade de povos e línguas indígenas, sendo que em algumas regiões a presença pode ser mais ou menos intensa, conforme a relação violenta de contato que foi estabelecida, a exemplo da localização onde, atualmente, foi construída a cidade de Manaus, assim como na calha do Rio Madeira, na extensão do Baixo até o Médio Madeira. Ambos os territórios podem ser considerados palco de severo processo de colonização para ocupação do estado.

No que se refere à concentração étnica e linguística indígena, têm-se, nas Calhas dos rios Solimões e Negro, a maior incidência – sendo que no Solimões registra-se a presença do povo Tikuna, um dos maiores, em número de pessoas, no Brasil, e que se faz presente em todos os municípios que compõem a região, além de outros territórios, como em Manaus, onde estão organizados social e juridicamente. Além dos Tikuna, ao longo do rio Solimões habitam outros tantos povos, sendo que a língua indígena de alguns foi substituída, em função da forte e violenta relação de contato.

Particularmente, no rio Negro, noroeste amazonense, região conhecida por “Alto Rio Negro”, que engloba outros rios com outras denominações, habitam, tradicionalmente, mais de vinte povos indígenas, oriundos de quatro famílias linguísticas: Arawak, Tukano Oriental, Yanomami e Nadahüp, somando mais de 90% das pessoas que vivem em mais de 400 localidades, na jurisdição de São Gabriel da Cachoeira, considerado o município brasileiro mais indígena.

Essa diversidade étnica e linguística desafia os sistemas de educação formal a cumprirem objetivos específicos visando a assegurar o direito a processos de escolarização específicos e diferenciados, garantido na Constituição Federal de 1988 – CF/1988, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDBEN/1996 e detalhado em um conjunto específico de ordenamentos jurídicos em atenção à Educação Escolar Indígena, composto por Portarias Interministeriais, Decretos, Pareceres, Diretrizes, que orientam desde a construção de políticas públicas até a formação de professores indígenas.

Para além dessa especificidade voltada, prioritariamente, à escola indígena, em 2008, a LDBEN/1996 foi modificada, pela Lei nº 11.645, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada, anteriormente, pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Especificamente, foi alterado o Art. 26-A da Lei nº do 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Conforme Bergamashi e Gomes, “a lei nº 11.645/2008 é fruto de muita luta dos movimentos de negros/afrodescendentes e indígenas”, criada com objetivo de contribuir para a mudança das concepções não apenas sobre a história colonizadora que vinha sendo, desde o período colonial, disseminada a respeito dos povos indígenas como também sobre “os conceitos preconceituosos e discriminatórios em relação a esses povos”¹, que vêm reivindicando imagens, pensamentos e atitudes mais condizentes com a realidade a seu respeito.

Especificamente, no contexto do Amazonas e sobre os povos do Amazonas, o cumprimento dessa lei é desafiador, considerando que muitos povos ainda não têm acesso à Educação Básica completa em suas aldeias, conseqüentemente, seus conhecimentos ainda não foram minimamente registrados para ter, por exemplo, materiais específicos, para que possam ser socializados e para que as especificidades sejam conhecidas e, assim, o preconceito possa diminuir.

Os materiais didáticos e paradidáticos elaborados por povos indígenas podem ser fruto, segundo Jecupé, da “memória cultural”, fundamentada “no ensinamento oral da tradição, que é a forma original de educação”, que “consiste em deixar o espírito fluir e manifestar, por meio da fala, aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô”. Destaca-se, ainda, que essa memória cultural se manifesta em “grafia-desenho, maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever com símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no traçado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na parede e até no corpo”, utilizando “pinturas feitas com jenipapo e urucum”².

1 Bergamashi e Gomes, A temática indígena na escola, 2012, p. 58.

2 Jecupé, A terra dos mil povos, 2020, p. 33.

Nesse contexto, destacamos que a Terra/Território Indígena, para as sociedades indígenas/tradicionais, possui significado para além de uso. Para além de prover a subsistência, a sobrevivência e a reprodução, a Terra configura-se como elemento essencial da vida sociocultural, interligando sistemas de saberes e conhecimentos. Ela é o recurso mais importante para os povos indígenas porque traduz a coletividade, ligando-se a uma história cultural. Conforme Corry, “os povos indígenas são sociedades viáveis e contemporâneas, com complexos modos de vida, assim como com formas progressistas de pensamento que são muito pertinentes para o mundo atual”³.

Dos povos que já tiveram acesso à formação, que tem contribuído, timidamente para a divulgação dos conhecimentos, centralizaremos nosso olhar no povo “Desana ou Bmükomahsã: ‘Gente do Universo’”, que “mantêm com os outros povos indígenas da região relações matrimoniais e/ou econômicas intensas”, contabilizando, no ano 1995, aproximadamente, “mil pessoas, no Brasil, distribuídos em aproximadamente 50 comunidades espalhadas pelos Rios Tiquié e Papuri, e seus principais afluentes navegáveis”⁴.

Segundo Reichel Dolmatof, “o nome pelo qual os Desana se designam é Wiráporá”, que em língua portuguesa significa “filhos do vento”. Logo, desana pode ser considerado um apelido, emprestado de alguns dialetos Arawak, como ocorre com a maioria dos povos indígenas, que recebem outras denominações. “Os próprios Desana consideram este nome depreciativo, algo ofensivo”, porém esta denominação tem sido mantida “porque já está estabelecido na literatura etnográfica”⁵.

Por sua vez, Fernandes acrescenta que Wirã são Desana que habitam “em comunidades espalhadas pelos rios Papuri e Tiquié, afluentes do rio Uaupés, bem como ao longo de alguns de seus afluentes navegáveis”, a exemplo dos “igarapés Umari e Cucura (afluentes do rio Tiquié) e Urucu (afluente do rio Papuri). Algumas famílias desana moram na beira do rio Negro e na cidade de São Gabriel da Cachoeira”⁶.

A delimitação do texto ao povo Desana deve-se ao fato do trabalho que aqui estamos propondo ter como temática atividades de literatura com base na cultura desana, além de o autor Jaime, outrora participante de uma roda de conversa realizada como atividade laboratorial do projeto de pesquisa “Literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico no estado do Amazonas: práticas leitoras”, também ser do povo Desano, cujo pai sempre disse que

somos umükori mahsa = “Filhos do Dia”, surgimos “a partir do corpo celeste, dohoaria mahsa = “Gente da Cuia”, uhpi mahsa = “Gente do Ataque” (Veneno). Eu sou filho de Desana e posso falar como membro de Wiõ mahsü = “Gente Paricá”, gente desse mundo, “Gente-Cuia”, conhecer desses conceitos e mais que isso, eu posso falar como um especialista. Agora entendo o quanto isso era importante, porém a maior parte dessa história não constará nesse trabalho, pois meu enfoque será outro”⁷.

3 Corry, *Guardianes de la tierra sagrada*, 1994, p. 20.

4 Arantes Lana; Gomes Lana, *Antes o mundo não existia*, 1995, p. 7.

5 Reichel Dolmatof, *Desâna*, 1980, p. 35-36.

6 Fernandes, *Gaapi Elemento fundamental de acesso aos conhecimentos sobre esse mundo e outros mundos* 2018, p. 16.

7 Fernandes, *Gaapi Elemento fundamental de acesso aos conhecimentos sobre esse mundo e outros mundos* 2018, p. 20.

Das memórias de Jaime Diakara Dessano até a chegada à literatura e à cultura indígena

Percebendo que os ensinamentos do passado (muito distantes de nós) que nossos avós praticavam estão desaparecendo por influência da escolarização, eu (Jaime Diakara) decidi, ainda em minha pesquisa de mestrado, estudar o tema gaapi, elemento fundamental de acesso aos conhecimentos da realidade desse mundo e de outros mundos. Através do efeito do gaapi as pessoas transitam por esses mundos. Foi por isso que, motivado pela antropologia, senti-me estimulado a explorar esse tema.

Bem jovem, quando cheguei a Manaus, fui morar com Gabriel Gentil (Tukano), já falecido, considerado meu cunhado. Com Gabriel Gentil desenvolvi vários trabalhos sobre os conhecimentos dos povos do Alto Rio Negro. Ele foi um grande escritor. Acompanhei-o em suas andanças, conheci muitos estudiosos sobre os povos indígenas. Trocávamos ideias sobre nossos conhecimentos falando em língua tukano. Juntos, escrevemos um livro sobre constelações na visão do povo Tukano. Depois disso, eu me tornei professor de crianças indígenas na sede da Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN). Ali eu ensinava as crianças a escrever e falar na língua Tukano, o significado dos grafismos e, também, a plantar e manejar as plantas medicinais.

Posteriormente, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Amazonas (UEA), um curso específico para professores indígenas. Nesse período, o Museu da Amazônia (MUSA) ofereceu uma vaga para indígena e eu ingressei como monitor. Lá eu me dediquei a contar histórias sobre os grupos do Alto Rio Negro e dos Desana, em particular aos visitantes. Ali trabalhei junto com um indígena do povo Guarani, pesquisador e conhecedor das constelações. Eu também tinha muito interesse e certo conhecimento sobre esse tema, pois conhecia bem as estações do ano, época de enchente e seca dos rios, associadas ao ciclo lunar.

A partir desses conhecimentos, ele e eu criamos o Planetário Indígena do MUSA. Eu acompanhava os visitantes não indígenas que chegavam ao Museu, muitos deles com interesse em astronomia. Embora eles gostassem de minhas explicações sobre o sentido que têm os astros nas concepções indígenas, pareciam não dar muito valor ao que eu dizia, porque era muito diferente dos conhecimentos científicos, daquilo que eles já tinham em mente.

Os não indígenas possuem outros conhecimentos, diferentes dos nossos. Cada povo olha de forma diferente as coisas, organizando de forma diferente as constelações e as estrelas. Falando sobre nossa forma de pensar e organizar o espaço aéreo, eu apresentava meu contraponto com os conhecimentos dos não indígenas. Assim, fui me tornando escritor e professor, o que tem possibilitado que eu desenvolva atividades com vários públicos, desde crianças até adultos, da educação básica ao nível superior. Esse trabalho que apresento aqui (e foi apresentado por mim em roda de conversa realizada com discentes da UFAM) foi pensado para crianças, mas pode ser trabalhado com qualquer faixa etária, porque as pessoas conhecem pouca coisa sobre o meu povo Desana.

Conhecimento Dessana, memória e literatura

Como um escritor indígena dessana da contemporaneidade, sou um indivíduo comprometido com a reconstrução da minha história e da própria História do meu povo, recriando e tomando o texto como ferramenta de transformação da humanidade continuamente, por meio da política de literatura indígena. Assim, a construção de uma atividade, como um todo simbólico de identidade indígena cosmopolítica e construtor de personalidade, carrega e deve possuir comprometimento com a luta de afirmação da identidade cultural indígena, no mundo globalizado.

Neste sentido, o livro, o texto, a escrita, as narrativas, devem buscar construir elementos novos para as velhas formas de pensar o mundo e suas estruturas, sendo a memória, a principal referência das tradições e da narrativa. O pensamento e a vivência indígena articulados são capazes de projetar, no presente, permanências e mudanças, reconstruindo os sujeitos, o grupo social e o mundo.

Neste contexto, a literatura indígena emergiu como uma ferramenta privilegiada desta luta por (re)conhecimento no cenário nacional. Dentro deste contexto, coloco o paradigma de que a produção literária indígena para o público infantil pode ser baseada em percepções de uma diáspora dos territórios originários e nas formas de resistência social a partir de novos valores e projetos de sociedade.

Rossi argumenta que “o mundo em que vivemos, há muito tempo, está cheio de lugares nos quais estão presentes imagens que têm a função de trazer alguma coisa à memória”⁸. Por sua vez, Bosi destaca que a memória e o passado contribuem para a agilidade do entendimento e interligação imediata entre os conhecimentos, configurando-se “como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”⁹.

Santos corrobora com esse pensamento destacando que “a rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos diferentes grupos com os quais nos relacionamos, impregnando as memórias das experiências, conhecimentos, saberes”¹⁰ que cercam os seres humanos e, mesmo não estando, na vida adulta, no contexto deles, continuam se alimentando das diversas memórias oferecidas pelo seu povo, família, denominada de “comunidade afetiva”.

Nesse sentido, só podemos lembrar “do passado à medida que [os sujeitos] se colocam sob o ponto de vista de uma ou mais correntes do pensamento coletivo e tudo o que se lembram do passado faz parte de construções sociais que são realizadas no presente”¹¹. Essa rememoração se dá sobre os diversos processos e experiências pelas quais passamos ao longo da vida, produto de memória coletiva, que, entre os povos indígenas, possui a função essencial de criar e fortalecer o sentimento de pertencimento a um povo, “cujas memórias são compartilhadas”, garantindo a identidade pertencente à “memória

8 Rossi, O passado, a memória, o esquecimento, 2010, p. 23.

9 Bosi, O tempo vivo da memória, 2003, p. 36.

10 Santos, Memória coletiva & teoria social, 2003, p. 43.

11 Santos, Memória coletiva & teoria social, 2003, p. 35.

compartilhada não só no campo histórico, mas no campo real e no campo simbólico. As memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída individualmente com seu povo”¹², que podem ser reavivadas por meio de atividades pedagógicas, a exemplo das oficinas de literatura.

A literatura indígena, como forma de transmissão de saberes, vem sendo apropriada pelo autor indígena que teve acesso a outras formas de produção de conhecimento e como um meio para garantir a permanência e a atualidade das questões priorizadas pelo movimento social indígena, minha comunidade de origem.

Os registros literários têm a possibilidade tanto de perpetuar quanto de expandir a tradição e a memória coletiva do conjunto dos povos indígenas brasileiros, valorizando essas culturas. Assim, para aqueles que tomam esta literatura como missão, não interessa se conformar a uma estética acadêmica ou exótica em relação a si mesmo. Para nós (povos indígenas), a busca é a da integração dos elementos gráficos, dos significantes e símbolos colocados no texto com os significados sagrados que lhes dão sentido, para conformar um todo vivo e orgânico com a cultura que desejam representar.

Oficina de literatura sobre o conhecimento Desana

Para realização da Oficina, dividimos a atividade em três diferentes temas: mediação de leitura e narração de histórias indígenas; a cultura indígena no contexto escolar indígena; a literatura indígena e a formação inicial cultural indígena dessana.

Ressaltamos novamente que o planejamento para a propositura da Oficina Literatura Indígena deu-se no contexto da roda de conversa promovida pelo projeto de pesquisa “Literaturas e Culturas Indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico no estado do Amazonas: práticas leitoras”, realizada no Centro de Convivência da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Tínhamos, portanto, o intuito de levar ao educador, a alunos e ao universo educacional o máximo possível da magia dos contos indígenas e da literatura indígena dessana, os quais são de grande valia para o conhecimento do professor, que é a pessoa que pode promover, apresentar aos seus alunos, à escola, a diversidade de conhecimentos e povos que coexistem no mundo, visto que a literatura indígena é um universo recheado de riqueza cultural, mas é desconhecida por muitos leitores ainda; inclusive por vários professores e alunos, sendo que uns conhecem pouco ou não tiveram oportunidade ou não despertaram pelo encantamento.

A temática indígena precisa ser inserida na vida escolar da criança desde cedo, através da literatura indígena, de vivências, experimentações e da narrativa de histórias de tradição oral, como meio de espalhar ensinamento cultural, gerando uma nova perspectiva para o ensino e aprendizagem, utilizando-se, por exemplo, de rodas de conversa em que os participantes aprendem sobre “O que é literatura na Pedagogia indígena”, que envolve os atos de Ouvir, Vivenciar e Praticar.

O professor indígena é também narrador da história e memória cultural do seu povo, assim, conforme Jecupé, deve-se começar “um ensinamento a partir da memória”,

¹² Santos, Memória coletiva & teoria social, 2003, p. 35.

cujas raízes “têm início antes de o tempo existir”, que “chegou depois dos ancestrais que semearam” os povos indígenas no “ventre da mãe Terra”¹³. Por sua vez, “os ancestrais fundaram o mundo, a paisagem e, de si mesmos, fundaram a humanidade. Foi nesse momento que o tempo surgiu”.

Para os povos indígenas, o ato de educar deve envolver a essência dos conhecimentos, inserindo-os nos momentos de vivências para que os alunos, professores, dentre outros atores do processo de escolarização possam se apropriar da literatura dos povos originários, bem como o contato de escritor indígena, que foi formado não só na academia, mas, principalmente, na oralidade pedagógica do povo dessana. Por isso, na ocasião da roda de conversa, fiz questão de narrar, contextualizando, como é contada história na aldeia, quando ocorre a contextualização tradicional como meio de ensino para crianças pelos sábios indígenas dessana, motivando, pedagogicamente, tanto os professores quanto os alunos. Para tanto, utilizei o seguinte poema abaixo, que não é apenas um poema, é uma orientação poetizada para apresentar como e onde ocorrem os diversos processos de ensino-aprendizagem na aldeia.

Poema Pedagógico

Deitado no chão
Apontando dedo no universo
Esse era ato pedagógico de educar,
Sentado no chão
Contando Historinha
Esse era ato educativo de ensinar
De olho fechado
Ouvido historinha
Esse era caderno de anotação
As crianças,
Pulando na água,
Brincando de arco e flecha
Correndo na floresta
Essa era atividade de prática de ensino
A educação indígena é assim.
Deve ser ouvida, vivenciada e praticada.
Quem educa o ser humano: a natureza,
A educação está ligada com a natureza.
Por isso indígena não ensina, ele educa,
A respeitar e vivenciar com NATUREZA.
O mundo indígena é assim,
Tem que ser assim
Sempre vai ser assim... (Diakara Dessano)

Literatura, para o meu povo, é um processo fundamental para a formação do ser humano. Isso começa na infância, com a criança, que precisa ser educada, conviver com as pessoas, conviver com o ambiente, não de uma forma separada, mas sim de uma forma integrada, articulada com o cotidiano, de uma maneira que a criança perceba que faz parte do ambiente, que ela não está excluída e nem deve ficar alheia ao movimento da aldeia. Logo, deve aprender a explorar o contexto que a cerca principalmente, no sentido

13 Jecupé, A Terra dos mil povos, 2020, p. 33.

da integração com esse ambiente, e com isso possa conviver de uma forma maravilhosa e humana.

Materiais didáticos

Segundo Spotti, De Moura e Cunha¹⁴, a busca por valorizar dimensões relevantes da cultura indígena, como a língua e algumas práticas sociais e coletivas, além do processo político de autodeterminação e auto identificação, são aspectos que devem ser levados em conta quando se pensa a proposição de atividades pedagógicas tanto no âmbito da escolarização formal, quanto informal, considerando que as atividades pedagógicas devem ser pautadas nos objetivos gerais e Princípios da Educação Escolar Indígena¹⁵, que não se limitam ao repasse de conhecimentos: envolve formação política e fortalecimento étnico e identitário.

Quando se fala de educação, a criança indígena recebe didática na sua própria comunidade, e, para isso, não precisa de material didático. O material é dado pela própria natureza. A criança aprende a partir do que ela está vendo, vivenciando, do que ela explora e os diversos conhecimentos vão aparecendo nas coisas que ela utiliza no seu dia a dia, no período de seu crescimento, inclusive nas narrativas, que fazem parte da literatura de cada povo.

A educação não é algo que se dá de uma vez, é um processo, em todas as infâncias das crianças entre povos indígenas que eu conheço, incluindo o meu povo. A criança só quer ser criança, ela não pode ser outra coisa, a criança não pode ter preocupação como adulto ou querer ser adulto, porque ela precisa vivenciar, extremamente, aquele momento que está vivendo, o que pensa, para crescer de maneira consistente. Ela precisa de espaço, de brincar, precisa de jogos, de desenvolver sua criatividade. O adulto que não viveu na sua infância sempre vai querer ser criança, sempre, o tempo inteiro, buscando o que não viveu.

Um adulto indígena nunca quer ser criança, porque ele viveu plenamente o ser criança, que está integrado nele. Portanto, quando passa a ser adulto, ele é adulto, ele vive como adulto, ele passa como adulto, porque aquele momento que está vivendo é único e especial. E, daqui a pouco, ele vai virar o velho, plenamente velho, plenamente sábio e o sábio só se faz quando desenvolve sua vida, daí a importância de outros Ritos, conforme o povo.

Literatura da Comunidade Educativa Indígena (LCEI)

Na Oficina, a cotação de história é uma educação indígena, porque cresce integrada à vivência de todos. As crianças indígenas ocupam todos os espaços da comunidade, que é uma comunidade literária educativa ou sociedade educativa com a literatura. O velho tem a mesma preocupação com a criança, a mulher e o tio têm a mesma preocupação. Todos estão observando o que as crianças estão fazendo, como elas estão brincando.

14 Spotti; De Moura; Cunha, "O lugar onde vivo", 2013, p. 03.

15 BRASIL, Lei n. 9.394/1996.

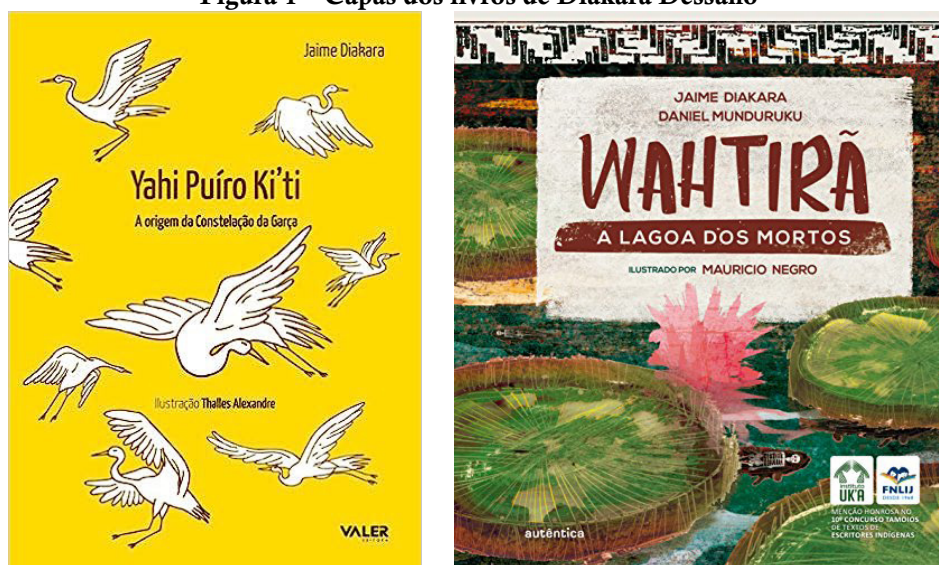
Chega um momento da Didática, pedagogicamente, de orientação às crianças, a partir de literatura, podendo ser, assim, considerada a literatura uma Pedagogia Indígena (PI).

Quando o velho senta para contar historinha, as mães chamam as crianças para “puxar orelha deles” (modo simbólico), é quando chamam a atenção por alguma coisa que as crianças fizeram, por uma intriga. Esse é momento educativo similar a uma roda de conversa literária. Quando a mãe pega uma criança no colo ou aquelas com 5, 6, 7 anos ou mais, e fica catando piolho, o ato de catar piolho é um ato didático, pedagógico, porque a mãe está disfarçadamente catando o piolho, porém, na verdade, ela não está para catar piolho da criança, ela está fazendo carinho. Quando está dando esse carinho, está orientando, destrinchando no ouvido dela, carinhosamente, como deve se comportar, como deve brincar, não como imposição, naquele momento está jogando semente naquela criança, através da história, de uma reclamação, através de uma chamada de atenção.

Assim, a mão exerce a função de educadora, que é papel de mãe. Por sua vez, o pai leva o menino para o mato, brinca de caçar, no rio, de pescar. Esses momentos são riquíssimos dentro da pedagogia Indígena. São essas experiências, por mim vivenciadas, na minha aldeia, sobre a qual falei na roda de conversa, e que todos estavam atentos, ouvindo no silêncio como se fosse na aldeia.

Para a oficina, levei alguns exemplares dos livros que escrevi (figuras 1 e 2), a fim de exemplificar possibilidades de estudo. Para tanto, apresentei as obras *Yahi Puíro Ki'ti – Constelação da Garça* e *Waimũrã Kitiakã – Historinha dos animais*, que utilizei, metodologicamente, na oficina, por considerar um material qualificado para o processo de ensino e aprendizagem dessa literatura, garantindo o acesso e o conhecimento a respeito da literatura indígena, que é relevante para que as práticas de ensino com as obras literárias dessa autoria sejam exploradas de maneira que favoreçam seus objetivos pedagógicos.

Figura 1 – Capas dos livros de Diakara Dessano

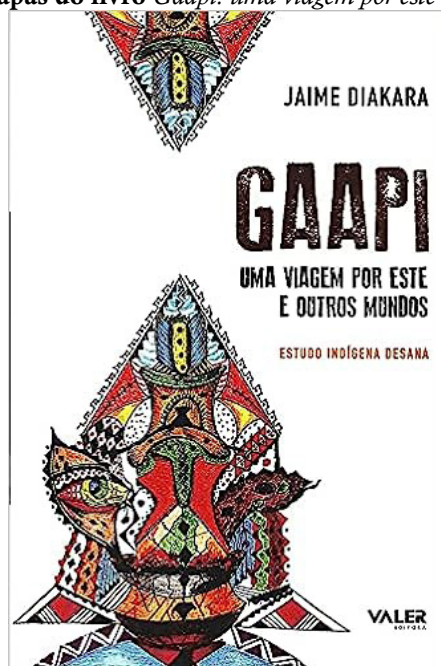


Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Além desse livro, há outros (a exemplo do que aparece na figura 2) que podem ser trabalhados nas escolas com qualquer público para construir um conhecimento sobre os povos indígenas, bastando adequar as atividades e dinâmicas para a faixa etária. O

importante nas atividades é que se tenha os escritos de autoria indígena, mas caso não tenha, qualquer pessoa pode se preparar para apresentar as obras literárias de forma respeitosa, não folclórica.

Figura 2 – Capas do livro *Gaapi: uma viagem por este e outros mundos*



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Considerações finais

A participação na roda de conversa promovida pelo projeto “Literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico no estado do Amazonas: práticas leitoras” e o trabalho de oficina de literatura indígena foi muito proveitoso, sobretudo porque abre a possibilidade de desenvolvermos aporte teórico e metodológico em favor do conhecimento e da prática de ensino com literaturas indígenas. Como mostram as pesquisas recentes, atualmente tem-se a preocupação com a discussão do tema, que vem se expandido nos centros acadêmicos, com estudos acerca da literatura indígena, com propostas de formação profissional e com práticas em sala de aula, com o intuito de levar conhecimento acerca do contexto da produção literária indígena, para que a prática se efetive no encontro do objetivo literário, formando leitores mais críticos e aproximando as diferenças com a promoção do respeito.

Referências

- ARANTES LANA, Firmiano; GOMES LANA, Luiz. **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana. 2. ed. São João Batista do Rio Tiquié; São Gabriel da Cachoeira: UNIRT; FOIRN, 1995.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.
- BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CORRY, Stephen. Prólogo. **Guardianes de la tierra sagrada**. Londres: Survival International, 1994.

FERNANDES, Jaime Moura. **Gaapi Elemento fundamental de acesso aos conhecimentos sobre esse mundo e outros mundos**: fundamental de acesso aos conhecimentos sobre esse mundo e outros mundos. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Manaus, 2018.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A Terra dos mil povos**: História indígena do Brasil contada por um índio. Ilustrado por Taísa Borges. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KÊHÍRI, Tõrãmíí e PÃRÕKUMU, Umusí. **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã. Desenhos de Luiz e Feliciano Lana. 2. Ed. São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. **Desâna**: Simbolismo de los indios Tukano de Uaupés. Universidad de los Andes, Bogotá, 1980.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Anna lume, 2003.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes, DE MOURA, Ana Aparecida Vieira, CUNHA, Genilza Silva. “O lugar onde vivo”: das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita. In: **Nau Literária**, v. 9, n. 2, 2013, – Dossiê: Voz e Interculturalidade.

**DIÁRIOS DE CAMPO DE NOSSAS RODAS DE CONVERSA
E OFICINAS SOBRE LITERATURA CULTURA INDÍGENA,
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA I: “LITERATURA INDÍGENA”

Emily Lima Matos (FLET/UFAM)

Natalia K. de Albuquerque P. de Vasconcelos (FLET/UFAM)

Thaíssa Gabrielle Ferreira Henrique (FLET/UFAM)

Sobre mim

O texto que lê é o unísono de três vozes femininas, em que cada uma compõe um lugar silencioso na orquestra sinestésica. Um espelho de três olhares, cujos fragmentos compõem o mosaico de impressões. Se te perguntas qual das vozes é a que narra, eu te respondo que todas elas em uma só. Assim, sou tão somente todas as cores, cheiros, sabores, sons, texturas e pensamentos experienciados por Emily, Natália e Thaíssa naquela sexta-feira de novembro de 2023.

Sobre nós

Daqui a alguns anos, muitos poderão afirmar que as rodas de conversa de Literaturas e Culturas Indígena, Afro-brasileira e Africana promovidas pela Profa. Adriana Aguiar trouxeram o respiro que a universidade precisava. Era 2022, e se o mundo ainda se recuperava das sequelas da pandemia, a UFAM vivia seu apocalipse particular. Nossas aulas presenciais haviam voltado, mas não nosso espírito. Nunca os corredores da UFAM estiveram tão monótonos. Os alunos passavam quietos, conversando isolados em seus grupos (reais ou virtuais). As paredes não tinham cores novas, acostumamo-nos com os velhos cartazes. Não havia resquício de sonhos ali, nem no ambiente e nem nos olhos das pessoas. A apatia era um inimigo imune a máscaras e álcool em gel, ladra de nosso fôlego de vida sem prender nossa respiração.

Esquecemos o motivo de estarmos ali, do objetivo daquilo tudo. Éramos tão somente um emaranhado de conhecimentos teóricos sem vislumbrar um futuro de exercício daquilo tudo. Éramos uma polifonia discursiva deslocada da finalidade. Bem, as rodas nos trouxeram um pouco de... luz.

Nas sombras, as coisas tomam proporções muito mais extraordinárias do que realmente são. Os sons, sem a evidência da origem, fazem-nos fechar os ouvidos até para o que o outro tem a dizer. Na luz, vimos a universidade ao nosso redor, os nossos amigos, nossos professores, nossas ambições, sonhos, nossos objetivos. Estavam todos ali, sentados no chão, formando um grande círculo e dispostos a conversar. Conversar... Após anos de isolamento social, era a única coisa de que precisávamos. Não se ergue uma ci-

dade sem cooperação. Não se constrói conhecimento, sem diálogo. Não sabemos quem somos nós sem o outro. Então, conversamos.

Antes da conversa

Era novembro na vastidão da Amazônia, uma terra que conhecia bem os caprichos do clima como poucas outras. Naquele período incerto, quando a véspera das chuvas prolongava a estiagem, uma tarde calorosa de sexta-feira se desdobrava diante de nós. Por volta das 13h30min, adentrei o campus do setor-norte da UFAM, recebida com afeto pelos docentes e colegas do curso. Já com quase toda a equipe reunida, partimos para a finalização da organização, das cadeiras e do espaço para o evento.

Ali, no local já habitado por alguns ouvintes sentados nas cadeiras de plástico brancas, a atmosfera se revelava tranquila. Alguns se acomodavam em seus assentos, outros conversavam animadamente ou distraíam-se com seus celulares. Quando o relógio se aproximava das 13h40min, uma pequena multidão se aglomerava ao lado da entrada, ansiosa por desbravar o recinto. Era impossível não notar a vestimenta escura que quase todos ostentavam, como se estivessem prestes a participar de uma cerimônia solene.

Não os julguei, afinal, a galeria se revelava em toda a sua grandiosidade, imbuída da luz natural que generosamente se infiltrava através das janelas imponentes. Essas amplas aberturas, quase como imensos quadros vivos, preenchiam quase por completo as duas paredes laterais do recinto. Era como se estivéssemos dentro de uma pintura, onde as árvores do lado de fora, tão próximas ao vidro das janelas, mesclavam-se harmoniosamente ao cenário interno. Era um lugar sofisticado, mas estranhamente aconchegante, como planejamos. No ar, pairava um aroma tentador de café fresco e biscoitos, carinhosamente oferecidos aos convidados. A nossa maior preocupação era criar um ambiente acolhedor em que todos se sentissem à vontade.

Desejávamos romper com a rigidez formal e proporcionar uma experiência mais íntima e calorosa. O próprio conceito de roda de conversa traz em si essa ruptura. Talvez, por esperarem uma atmosfera mais sisuda, muitos dos alunos optaram por vestir-se com trajes escuros, como se buscando uma sintonia com as expectativas iniciais. Porém, aquele primeiro encontro já lhes mostraria o contrário. Como haveríamos de perceber nas rodas de conversas posteriores, todos aqueles que compareceram àquele primeiro dia do evento, começariam a adotar vestimentas mais leves e confortáveis. Era como se a descontração do ambiente gradualmente se infiltrasse em suas escolhas. Cores vivas e tons pastéis tomavam conta do espaço, trazendo consigo uma sensação de suavidade e bem-estar. Era um reflexo sutil da evolução do nosso encontro, em que as formalidades se diluíam para dar lugar a um clima sereno e espontâneo, onde cada um se sentia à vontade para expressar-se de forma mais livre e genuína.

Normalmente, em palestras tradicionais, a abordagem é focada no conteúdo, negligenciando o elemento lúdico. Entretanto, reconhecemos a importância de estimular os sentidos dos alunos, mesmo em um ambiente acadêmico. Por isso, cuidamos de cada detalhe para criar uma experiência visualmente estimulante. Coloridos tatames foram

organizados no chão, servindo posteriormente como assentos em uma roda de conversa acolhedora. Por uma feliz coincidência, na noite anterior, havia ocorrido um evento sobre arte indígena e conseguimos aproveitar algumas das obras como decoração para a ocasião. Pinturas, esculturas e objetos artesanais enfeitavam o espaço, proporcionando uma atmosfera única. Percebemos que isso contribuía para a imersão dos presentes, uma vez que o tema da primeira roda era Literatura Indígena.

Cada expositor era uma parada obrigatória para os visitantes. Eles se encantavam e não resistiam à tentação de tocar e examinar cada objeto com uma atenção singular. Era uma verdadeira celebração dos sentidos, na qual todos eram transportados para um universo cultural rico e diversificado. E eu, como mera testemunha silenciosa desse espetáculo, não pude deixar de sentir uma onda de contentamento. Antes mesmo da roda de conversa começar, percebi que o evento já estava cumprindo parte de seu papel: evidenciar as riquezas culturais que nos caracterizam como amazonenses.

Não pude deixar de me imaginar numa sala de aula, nas maneiras que encontraria para causar sensação similar nos meus alunos. Lecionar é um exercício da criatividade. Ao construir conhecimento, o educador não dispõe apenas do próprio material, mas precisa aprender a lidar com os materiais de cada aluno. Creio que nas brechas dos anos da graduação ou mesmo da vida, esquecemo-nos de que o conhecimento é composto por um falante e ouvinte que precisam trocar constantemente de papel. Para ensinar algo, é necessário ver o outro como um estrangeiro de nós, ao qual não podemos impor o que sabemos, mas apresentar nosso mundo e nos permitir conhecer o dele também. Ensinar é um exercício de comunidade e, sendo assim, a sala de aula se tornaria um espaço de intercâmbio de saberes.

Uma (in)feliz complicação

O evento desdobrou-se às 14h15min. Nossa professora e coordenadora do projeto, a Dra. Adriana Aguiar, saudou os ouvintes e convidados, preparando o terreno para a apresentação detalhada do projeto. Porém, antes de adentrar nos pormenores, decidiu capturar a atenção de todos ao reproduzir um vídeo no retroprojetor. O olhar da assembleia se voltou em uníssono para a tela brilhante projetada na parede frontal do salão, ansiosa pelo início da apresentação. Contudo, um imprevisto se interpôs em nosso caminho, transformando o momento em uma situação delicada: o vídeo encontrava-se atormentado por uma série de dificuldades técnicas, teimando em não se reproduzir corretamente.

No entanto, como se tomada por um lampejo de genialidade, a professora Lucila Bonina, uma mulher de presença imponente e alma de poeta, assumiu o centro do salão com destemida resolução. Num gesto teatral, ela indagou os ouvintes, com uma pitada de humor, se não preferiríamos ouvir uma história ao invés do vídeo que insistia em nos desafiar. Foi uma reação inesperada e um breve momento de hesitação pairou no ar, movido pela timidez que muitas vezes nos acomete em situações improváveis. Mas no fundo do recinto, risadas abafadas emergiram, rompendo a tensão. Até mesmo nós, monitores, não conseguimos esconder as caras de surpresa.

Lucila falava com uma eloquência majestosa, embalada por um entusiasmo contagiante que envolvia os presentes. Ela nos contou uma das histórias contidas nas páginas de *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé*, transportando-nos para uma cultura em que as pessoas ouviam com reverência e respeito os relatos sagrados de seus ancestrais. Ficou claro que sua apresentação ia muito além de uma simples narração, pois, com seus gestos elegantes e domínio do palco improvisado, as histórias ganhavam vida própria, fortalecendo os laços comunitários e conduzindo o público a outras realidades.

Cada palavra proferida por Lucila tinha o poder de me fazer experimentar as sensações e emoções descritas nas páginas de *Os sapos contaram*, obra de sua autoria. O encanto daquele momento foi singular, e todos nós, espectadores atentos, éramos meros passageiros em uma jornada repleta de significados e de encantamento, conduzidos pela maestria daquela poeta que desafiou as adversidades técnicas para nos presentear com sua arte. Foi uma (in)feliz dificuldade técnica que acabou por emoldurar o início cativante da roda de conversa às 14h30min.

Enfim, a roda

Após calorosos aplausos, Lucila cedeu o palco à professora Adriana, que assumiu a condução do evento. Ela deu início a uma breve exposição do projeto de pesquisa, cuja motivação primordial residia na investigação de estratégias de práticas leitoras voltadas para o ensino básico na região amazônica. Apoiado nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o projeto, direcionado aos docentes em formação ou já em atuação, possuía uma característica metodológica singular: a realização de atividades laboratoriais com pesquisa participante, conforme preconizado por Brandão (1999). Nesse sentido, a construção do conhecimento era fruto das atividades comunitárias e das experiências vivenciadas pelo coletivo envolvido no projeto.

Com ênfase nas Rodas de Conversa, cujo foco recaía sobre as literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana, o projeto almejava a elaboração de saberes capazes de promover uma formação, sobretudo cultural, embasada em princípios éticos, de pluralidade e descolonização. A professora ressaltou a importância de se construir uma educação que abraçasse a diversidade e desconstruísse os pilares do eurocentrismo, dando espaço e voz às narrativas marginalizadas e muitas vezes silenciadas ao longo dos séculos. Alguns ouvintes, atentos e ávidos por absorver cada palavra proferida, pendiam sobre suas cadeiras, canetas em mãos, ansiosos por capturar as nuances e insights compartilhados pela professora.

Até às 14h35min., ainda havia pessoas chegando e ocupando os lugares vagos. Adriana pediu que os conversadores sentassem em um longo banco de madeira. Em seguida, apresentou-os: a já mencionada Profa. Ma. Lucila Bonina Teixeira Simões; a Profa. Dra. Priscila Vasques Castro Dantas; e o Prof. Dr. Ytanajé Coelho Cardoso.

Bonina e o *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé, de Yaguarê Yamã*

Já contava 14h40min quando a professora Lucila tomou a palavra, compartilhando fragmentos de sua história pessoal e seu encontro com a literatura indígena. Segundo suas próprias palavras, ela cresceu envolta em um mosaico de histórias vindas do outro lado do oceano, mas, na infância, teve escasso contato com as narrativas enraizadas em seu solo nativo. Observou que nós, brasileiros, temos o hábito de resumir as histórias de povos indígenas a simples “histórias amazônicas”.

Nesse momento, resgatei de minha memória o conceito de subalternidade desenvolvido pela crítica literária e teórica indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2010) em seu trabalho *Pode o subalterno falar?*. Segundo suas ponderações, os que ocupam o lugar da subalternidade são os excluídos e marginalizados em um mundo globalizado, onde suas vozes são frequentemente silenciadas. Os povos indígenas seriam esse grupo que não pode falar sem ser mediado por vozes e discursos dominantes. Suas narrativas são invalidadas pela nossa conjuntura social que insiste em se dividir em categorias como classe, gênero, raça e trabalho. Suas histórias são jogadas na esfera de “lendas” enquanto os contos bíblicos são tomados como verdades sagradas. A professora Lucila explicou que essas problemáticas lhe despertaram profundo respeito e admiração pela literatura indígena e acenderam a chama de ajudar a compartilhar esses contos historicamente silenciados, mas que ainda ecoam nas entrelinhas do tempo.

A partir desse ponto, ela deu início à explanação sobre a relevância da literatura indígena no âmbito educacional, ressaltando que, devido à tradição oral, as narrativas indígenas se entrelaçam com referências sensoriais. Dessa forma, fez questão de enfatizar que, antes mesmo de adentrar ao universo da leitura, é primordial que o educador introduza aos alunos os elementos culturais indígenas, para que, assim, possam compreender com maior clareza as histórias que serão trabalhadas no contexto escolar.

Numa fase inicial da proposta didática, a professora Lucila explanou uma breve leitura da biografia do autor Yaguarê Yamã, sujeito cuja voz está atrelada ao título *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé*. Na sequência, mergulhou na sinopse desse tesouro literário, explicando que, ao se depararem com o texto, os alunos poderiam adentrar num universo de reflexões sobre o “fazer poético” e a arte da narrativa entre os povos tradicionais. Em meio a suas explicações, a professora trouxe à tona uma frase marcante, retirada da obra: “Índio faz poesia?”. Sem demora, leu a resposta: “*Conto as histórias, as histórias do meu povo. Isso é poesia*”. Essas palavras, entoadas com harmonia na voz de Bonina, ecoaram como uma poética declaração de amor. Sim, povos indígenas fazem poesia. Povos indígenas são poesia.

Logo Lucila propôs uma atividade instigante: a leitura de imagens. Na tela, três grafismos distintos foram exibidos e a plateia observou com ansiosa curiosidade. A professora então perguntou o que as imagens representavam e se os presentes conseguiam dar significado a elas. Éramos muitos os confusos com as ilustrações, mas a professora esclareceu que esses questionamentos deveriam ser levados aos alunos, já que a tentativa

de leitura de imagens seria o fio condutor do trabalho com a obra proposta. Lucila esclareceu que a ilustração central pode ser definida como um Puratig, um remo de madeira feito pelos indígenas, no qual estão gravadas as histórias sagradas do povo Sateré-Mawé. Assim, revelou-nos a tradução de “Sehaypóri”, que na língua Sateré significa “coleção de mitos”.

A educadora fez uma observação intrigante sobre o livro: apesar de contar com vários escritos, apenas um poema, intitulado “Aos Mawé”, tinha a assinatura do autor, Yaguarê Yamã. Ela lançou a pergunta ao público, indagando qual poderia ser a razão disso. Um silêncio tomou a plateia, procurando ser remediado por alguma resposta, até que uma aluna se aventurou a compartilhar sua ideia, sugerindo que talvez fosse uma forma de homenagem. A professora respondeu que, na verdade, essa escolha refletia a visão coletiva presente na obra, pois ela retrata a história e a cultura do povo Sateré-Mawé como um todo.

Um autor indígena nunca escreve longe de seu povo, quando escreve, ele o faz com uma voz de ação, representando uma resistência cultural. É como se dissesse: “Agora somos nós que falamos por nós”. Nessa perspectiva, o autor não busca apenas ser lido, mas sim ensinar, compartilhar e preservar a memória viva de seu povo por meio das histórias e coleção de mitos transmitidos ao longo das gerações. Nesta hora, parte dos espectadores se manteve atento aos novos saberes, alguns com as mãos no queixo, outros de braços cruzados, outros dois comentando alguma coisa entre si.

Avançando rapidamente com as estratégias didáticas, tanto os alunos quanto nós, monitores, achamos divertida a afobação de Bonina ao tentar ler rapidamente os slides, uma vez que lhe restava pouco tempo de apresentação e a professora Priscila não perdia a oportunidade de cutucá-la para que se lembrasse disso. Bonina apresentou uma proposta de Letramento Literário destinada aos alunos do Ensino Fundamental, especialmente os do 6º e 7º ano. Ela elucidou que, por meio da construção literária de sentidos, os alunos serão induzidos a uma ressignificação do texto literário trabalhado em sala de aula, neste caso, *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé*. Portanto, para que haja um maior contato e interesse dos discentes pelo escrito, evidenciou a importância de se trabalhar os elementos pré-textuais e pós-textuais.

Além disso, a docente compartilhou uma outra forma prática de aplicação didática, que consistia em comparar as fábulas Sateré-Mawé com fábulas francesas, por exemplo, solicitando aos discentes que evidenciem semelhanças e diferenças nas perspectivas desse gênero textual. Sugeriu ainda que, se trabalhássemos com o livro que trouxera, que lêssemos com os alunos apenas um conto por vez, mas sem perder o foco do conjunto ou esquecer a origem dessas histórias. Por fim, Lucila encerrou sua conversa ressaltando a importância de incluir a literatura indígena no currículo básico, como forma de promover o respeito e a valorização da pluralidade cultural que caracteriza o nosso país.

Ytanajé e as *Aypapayũ`ũm`ũm ekawẽn* - *Histórias dos Antigos Mundurukú*

Eram 15h15min quando o professor Ytanajé Coelho começou a interagir com a plateia, incitando uma conversa. Ele logo questionou se alguém ali conhecia outros indígenas, mas poucas pessoas ergueram as mãos. Bruna, uma das ouvintes, mencionou que conhecia um Sateré Mawé, e outra aluna mencionou uma mulher que não se considerava indígena. Essa última declaração me suscitou reflexões interessantes: esse fenômeno de negação da identidade parece ocorrer quando alguém de um grupo social subalternizado não se identifica completamente com sua própria identidade, devido ao medo do preconceito e da marginalização. Talvez essa pessoa tenha internalizado estereótipos e discriminações presentes na sociedade e, de forma inconsciente, escolheu negar sua própria identidade em troca de algum tipo de reconhecimento social abstrato, buscando se distanciar dessa imagem quando percebeu que ela poderia ser motivo de exclusão, estigmatização ou desvantagem social. Uma reflexão válida, porém não compartilhei com os demais, optando por permanecer como uma testemunha silenciosa.

Diante da minha egoísta mudez e do silêncio que se seguiu na plateia, o professor informou que a falta de conhecimento era resultado do apagamento dos povos indígenas ao longo da história, ou seja, da invisibilidade que eles têm sofrido. Nesse momento, pensei: “É, eu deveria ter falado alguma coisa”. Mas logo em seguida ele fez uma afirmação impactante que me tirou dos meus devaneios: “Os povos indígenas resistem até hoje a esse genocídio, pois ainda hoje se matam povos indígenas”. Ele explicou que isso é resultado de mais de 500 anos de apagamento desses povos.

Com base nos dados do censo do IBGE de 2010, o professor mostrou a realidade do genocídio e do quase extermínio dos povos indígenas na população brasileira. Ele destacou que a negligência do governo e a falta de políticas públicas voltadas para a proteção desses povos são fatores determinantes para essa situação. Ao trazer esses dados e reflexões, o professor frisou a importância de valorizar a cultura e os territórios indígenas, além da urgência de reconhecer os povos indígenas como parte fundamental na construção da história e identidade brasileira.

É curioso como nos chocamos ao nos depararmos com esse tipo de dados, mas também é triste como nos acostumamos a repetir discursos sem realmente compreender seus verdadeiros significados. Muitas vezes, tornamo-nos anestesiados, distantes da realidade que clamamos defender. É fácil proferir palavras como “precisamos valorizar os povos indígenas”, mas quantos de nós estamos atuar para além das muralhas da academia e das redes sociais? Não devemos replicar slogans vazios ou hashtags momentâneas. Precisamos ir além da retórica, questionando nossos próprios privilégios, desconstruindo estereótipos arraigados e confrontando as estruturas que perpetuam a marginalização dos povos indígenas. A transformação começa quando levamos a valorização dessas comunidades para o âmbito prático, participando ativamente de projetos, apoiando suas causas, respeitando suas terras e tradições.

Revoltas à parte, voltemos ao professor. Para ilustrar a imensa riqueza cultural e diversidade desses povos, Ytanajé compartilhou um dado impressionante: existem mais de 274 línguas indígenas entre 305 diferentes grupos étnicos. Ele pontuou que não devemos reduzir os povos indígenas a estereótipos, uma vez que eles são verdadeiramente plurais, com cada grupo carregando sua própria história e singularidade. Ao observar a roda de alunos, ficou evidente que todos estavam atentos, alguns até fazendo anotações em seus cadernos, demonstrando curiosidade e interesse genuíno pelo tema discutido. O mínimo que poderia fazer.

Após a contextualização, o professor apresentou sua proposta educacional, revelando o texto que seria o ponto de partida. No final dos anos 70, uma semente de resistência e valorização das tradições ancestrais começou a florescer no Brasil. Foi nesse período de profundas transformações que presenciamos algo verdadeiramente notável: a publicação de livros escritos pelos próprios indígenas. Em 1978, surgiu, como um farol de esperança e renovação, a obra singular intitulada *Aypapayũ' ãm'ãm ekawên: Histórias dos antigos Mundurukú*, no estado do Pará. Dividido em três volumes, essa obra é considerada o marco inicial da literatura indígena, o primeiro livro escrito coletivamente por autores indígenas, que transborda cultura ao reunir narrativas do povo Munduruku, escritas tanto na língua nativa, o munduruku, quanto em português.

Nas páginas desse patrimônio literário, encontramos os fios da sabedoria atemporal entrelaçados, transmitidos de geração em geração. São histórias que revelam segredos guardados na memória coletiva, onde passado e presente se fundem numa dança ancestral. Além das narrativas, parte desse compêndio singular é dedicada aos instrumentos musicais utilizados pelos antigos.

Ytanajé apresentou aos alunos sua proposta didático-metodológica, visando a proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre a história do povo Mundurukú. Ele salientou que, mesmo dentro das comunidades indígenas, muitas histórias antigas foram esquecidas, devido ao processo de catequização, o que levou à desvalorização, reduzindo-as, conseqüentemente, a mero status de lendas. Para ilustrar a importância de preservar essas histórias, o professor compartilhou uma memória pessoal: sua avó, com impressionantes 103 anos de idade, era a única pessoa que ele conhecia que tinha o mundurukú como língua primária.

Assim sendo, percebemos a urgência de transmitir as narrativas ancestrais por meio da escrita, como uma forma de “adiar o fim do mundo”, conforme discutido por Krenak (2019). Os povos indígenas conheceram o verdadeiro fim do mundo com a invasão dos europeus, que impuseram sua cultura e seu Deus como único e universal, aniquilando e desmantelando uma linhagem que se estendia por séculos. Todavia, apesar da introdução violenta da escrita pelos colonizadores, ela pode se tornar uma ferramenta para preservar e dar novo significado às histórias indígenas, permitindo que sejam registradas em papel e não apenas confiadas à memória daqueles que partem. Por meio desse processo, é possível transcender estereótipos e preconceitos em relação aos povos originários. Não se

propõe, contudo, o abandono da oralidade, mas sim um intenso diálogo em sala de aula com as narrativas indígenas, sejam elas orais ou escritas.

Baseado em suas próprias memórias e experiências, o professor concluiu sua apresentação frisando a necessidade de um diálogo constante e profundo entre os indígenas (escritores, artistas, etc.) e os não indígenas, visando promover a troca de conhecimentos e experiências, fortalecendo, portanto, o respeito aos saberes dos povos originários.

Priscila Vasques *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Mundurukú

15h45min foi o horário que a professora Priscila Vasques deu início à sua apresentação. Primeiramente, ela nos convidou a refletir sobre como, mesmo nos dias atuais, pouco se pondera acerca da abordagem a ser adotada no ensino literário nas salas de aula. Ao considerarmos a formação acadêmica, constata-se uma carência de oportunidades práticas para os futuros docentes, em flagrante contraste com o emaranhado de conhecimento teórico presente no currículo. Diante disso, é imperativo destacar o seguinte fato: as propostas didáticas podem alcançar um novo patamar de eficácia por meio de experiências vividas e colocadas em prática no ambiente escolar. Para a professora, a sinergia entre teoria e prática, que engloba a troca de conhecimentos e experiências entre alunos e professores, por exemplo, propicia um tipo de ensino comunitário que é não somente significativo, mas também enriquecedor em sua essência.

Ela entregou o livro que trabalharia ao público para que se sentisse a textura e se tivessem o contato direto com o *Catando piolhos, contando histórias*, de Daniel Mundurukú. Enquanto o exemplar navegava de mão em mão, a educadora apontou o fato de carecermos ainda hoje de construir uma identidade regional, não apenas na escola, mas em todo o nosso Estado. Muito nos fazem debruçar sobre os livros didáticos de história que tão pouco trazem detalhes da nossa cultura, da nossa história, limitando-se aos acontecimentos que se interligam com lugares externos à nossa região. Daí a importância das vivências para a construção da identidade e visão de mundo.

Enquanto encenava com sua mão o gesto de catar piolho, Priscila explicou que o ato representa, para nós, um momento de intimidade maternal que, mediante o seio familiar, simboliza a construção da nossa percepção do mundo desde a infância. Com esse pensamento, não pude deixar de pensar em como esse simples gesto de catar piolhos e contar histórias para o filho nos tira da individualidade que nos foi impregnada pela sociedade e reforça um certo senso de comunidade. Nossa identidade se forma, originariamente, no meio familiar.

A professora ressaltou que devemos parar de ter apenas os livros didáticos como fonte de informação, porque a história contida ali é apenas uma entre tantas versões. Escritos como esses só nos contam sobre os indígenas na perspectiva dos brancos. A literatura indígena seria então uma contranarrativa à história tradicional. Conhecemos de cor e salteado a gênese bíblica, como se fez a luz no mundo, mas não sabemos a criação do mundo pelos entes sobrenaturais das culturas dos povos indígenas. Não é uma prática jus-

ta, histórias indígenas deveriam receber tanta atenção quanto as bíblicas. Como podemos ser nascidos e criados aqui (na Amazônia) e ainda sermos tão distantes da nossa nação.

Ademais, Vasques destacou que o senso de pertencimento é inerente à natureza humana e, para ela, a compreensão da importância das vivências nos torna profissionais melhores porque, desse modo, seremos capazes de compreender o outro e, conseqüentemente, nossos alunos. Não dá para ser professor sem ser reflexivo, a docência é um constante exercício do pensar sobre si e sobre o outro, pois a grande verdade é que “o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir”¹. É preciso entender o ensino da literatura, assim como o ensino da comunidade.

Com base nas perspectivas de Janice Thiél (2012) e Graça Graúna (2013), a professora Priscila elucidou o conceito da Contação de Histórias como uma forma de narrativa transmitida oralmente e que tem o poder de estabelecer uma conexão autêntica entre o contador e os ouvintes. Nessa prática, o corpo e a voz se unem para criar experiências coletivas que, infelizmente, são frequentemente ignoradas no ritmo acelerado da sociedade contemporânea.

Destacando a conexão de cumplicidade e diálogo com as raízes ancestrais, a professora ressaltou que a literatura indígena desempenha o papel de contranarrativa, pois busca desafiar a narrativa histórica dominante ao buscar visibilidade e resistência através da escrita. Com base nos princípios do letramento literário de Rildo Cosson (2006), ela apresentou, então, uma abordagem didático-metodológica para o ensino básico, dividindo-a em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação, o educador contaria, por exemplo, um pouco sobre suas vivências e memórias acerca do ato de catar piolhos, objetivando despertar o interesse dos alunos. Já na introdução, Priscila propôs uma apresentação não muito longa e expositiva do autor, além de apresentar brevemente o escrito a ser abordado, para que haja um direcionamento efetivo do processo didático. Ademais, a professora destacou que se deve priorizar a apresentação física do livro, como fez conosco, porque esse momento de contato é fundamental na construção do interesse, uma vez que o toque é uma necessidade humana. Neste caso, levar o aluno à biblioteca da escola ou mesmo municipal seria uma forma de o ajudar a imergir no texto. Novamente aqui vemos a importância da atmosfera do ambiente. Perguntei-me quanta criatividade é preciso ter um educador para conseguir driblar as adversidades de um ambiente não favorável ao ensino.

Sobre a leitura, a docente propôs debates acerca do fato de que a literatura indígena é inerente à construção da nossa própria identidade. Desse modo, o professor, ao acompanhar o ritmo de leitura em sala de aula, poderia estabelecer intertextualidades com o escrito, além de ajudar com contextualizações e decifração de alguns termos. Por fim, no que diz respeito à interpretação do texto, Vasques propôs o incentivo aos diálogos, debates e reflexões vindas dos próprios alunos para que, posteriormente, uma atividade escrita fosse estabelecida. Afirmou que é importante a prática tanto oral quanto escrita.

1 Piaget, O Nascimento da Inteligência na Criança 1982, p. 389.

Término das Rodas de Conversa e início das atividades práticas individuais

A apresentação da professora Priscila terminou por volta das 16h30min. A nossa mediadora, professora Adriana, voltou ao microfone perguntando à plateia se havia preferência por uma atividade prática ou um debate sobre o que fora apresentado até então. Diante o silêncio, ela propôs a atividade prática.

Os três conversadores do dia escolheram cantos específicos para se reunirem com os alunos. Bonina levou seu grupo para próximo das “janelas-quadro”; Ytanajé ficou no lado oposto da sala, próximo à porta de entrada. Priscila manteve-se no centro da galeria, um dos lugares mais belos daquele ambiente, por ser demarcado por uma luz amarelada e aconchegante vinda dos trilhos de iluminação no teto. Todos eles acomodaram seus grupos nos tatames. Cada um dos participantes teve a oportunidade de escolher um professor para realizar uma das atividades práticas anteriormente propostas. Nós, as monitoras, como éramos três, Emily, Natália e Thaíssa, decidimos que cada uma ficaria em um dos grupos. Afastamo-nos uma das outras agora para narrar com onisciência:

Emily foi para o grupo de Bonina. Com os alunos reunidos em uma grande roda, o tatame disposto ao chão se assemelhava a um palco perfeito às reflexões propostas. Não apenas isso, à medida que a professora contava as histórias, era possível notar como cada um dos alunos estava mergulhando naquele universo de sabedoria e tradição indígena. A leitura dessa literatura proporcionou uma verdadeira imersão cultural.

Já a Thaíssa acompanhou a discussão do grupo de Ytanajé, que, como ponto de partida, perguntou aos demais quais falácias já ouviram falar sobre os povos indígenas, ou sobre a figura do “índio” especificamente. Listaram as coisas, como quando dizem que os indígenas são preguiçosos, canibais, burros, cruéis, retrógrados, aproveitadores, vitimistas, trambiqueiros, etc. Então, o professor disse que a primeira coisa a se fazer antes de levar a literatura indígena para a sala de aula é desconstruir esses estereótipos tanto para nós, quanto para os alunos.

A partir disso, Thaíssa refletiu sobre tanto as ofensas quanto os “elogios” exagerados direcionados aos indígenas que, apesar de parecerem distintas, não contribuem verdadeiramente para a valorização e respeito genuíno por esses povos. Tanto a agressão quanto a idealização excessiva criam barreiras e perpetuam estereótipos, impedindo um verdadeiro entendimento e reconhecimento cultural e da diversidade presente nas comunidades indígenas. Ao insultar ou menosprezar a cultura indígena, caímos no abismo da discriminação e do preconceito. Essas atitudes não apenas desrespeitam a dignidade humana, mas também reforçam uma visão estereotipada e marginalizada desses povos, negando-lhes o direito à igualdade e à participação plena na sociedade. É essencial compreender que essas visões etnocêntricas contribuem para a perpetuação de um sistema de opressão e exclusão. Por outro lado, os “elogios” exagerados, apesar de aparentemente positivos, também podem ser prejudiciais. Essa idealização romantizada e exótica dos indígenas tende a desumanizá-los, colocando-os em um pedestal como se fossem entidades intocáveis e distantes. Ao fazer isso, acabamos por ignorar as complexidades e as

realidades concretas enfrentadas por esses povos, reduzindo-os a meras figuras decorativas ou objetos de fascínio tão exaustivamente explorados na nossa literatura do período pós-independência, por exemplo.

Frente ao questionando sobre a forma como classificamos as histórias indígenas como meras “lendas”, enquanto aceitamos cegamente tudo o que é narrado nas páginas “sagradas” da Bíblia, proponho um exercício de reflexão a você, leitor. Permita-se, pois, imaginar uma narrativa na qual a ideia de um animal falante não pareça tão absurda. Instintivamente, muitos de nós seríamos remetidos ao universo encantado das fábulas, no qual animais desvelam suas vozes e sagacidade. No entanto, caro leitor, você seria capaz de classificar uma história bíblica como uma fábula, considerando que há passagens em que animais, como a serpente do Éden, expressam-se em linguagem humana? Eis a questão provocada pelo professor Ytanajé. Para ele, é inaceitável a concepção de uma cobra que fala, mas é curioso notar como tal fato é prontamente aceito quando inserido em um contexto bíblico. Em contrapartida, quando presente em uma história indígena, o mesmo fenômeno se reduz a uma mera fábula, uma lenda. Ele pontuou que se há coisas sem sentido nas histórias indígenas, as bíblicas também não escapam disso.

Ele explicou que isso é um costume de nossos pais, que classificavam as histórias indígenas como “historinhas para crianças”. Ainda hoje muito se reflete isso na própria literatura indígena, já que a maioria dos livros são voltados para o público infantil. Ytanajé afirmou que está na hora de termos indígenas produzindo todos os tipos de literatura, com todas as classificações, para todos os gêneros. Até mencionou que o trabalho de Daniel Munduruku é bom, mas não mostra o dia a dia na aldeia. Ele advertiu que a literatura indígena não vem pregar a intolerância, uma vez que seu objetivo nunca será se sobrepor à cristã. Seu único pedido para nós, futuros educadores, é que sejamos francos com nossos alunos, que mostremos que existe sim um apagamento dos povos indígenas, das suas culturas, das suas tradições. O objetivo não é simplesmente desacreditar as concepções dos alunos, mas sim provocar-lhes questionamentos para que enxerguem as contradições e absurdos presentes nesses discursos. Nesse contexto, o educador se tornaria o arauto da transformação, um guia que conduzirá os estudantes por uma jornada de desconstrução e reconstrução do conhecimento.

O professor continuou, sugerindo que se trabalhassem questões linguísticas também, posto que se utilizam tantas palavras de origem indígenas que os falantes nem se dão conta, como “sovinar”, “queixada”, “curumim”, “cunhatã”, “mirim”, “pipoca” etc., que os professores podem problematizar expressões pejorativas como “leseira baré” e “indiazona”. Pode-se explicar a diferença entre os termos “índio” e “indígena”, que remetem a uma mudança conceitual e a uma busca por uma abordagem mais respeitosa e inclusiva em relação aos povos originários. Embora os dois termos se refiram a pessoas que pertencem a comunidades indígenas, eles carregam significados e conotações diferentes. “Índio” carrega consigo uma carga de estereótipo, exotismo e simplificação da diversidade cultural desses povos, além de estar associado ao período de dominação

colonial e à marginalização dessas comunidades. Por outro lado, o termo “indígena” surge como uma forma mais apropriada de se referir às pessoas que são descendentes dos povos originários. Ele propôs que sempre iniciem as aulas discutindo uma única palavra ou termo para, a partir disso, tecer as relações semânticas atribuídas a ela.

Por fim, o grupo liderado pela professora Priscila Vasques contou com a presença da monitora Natália, que acompanhou as atividades. Acomodados no aconchegante tamente, a professora apresentou o trabalho de Daniel Munduruku, ressaltando sua relevância para o ensino dos alunos do 6º e 7º ano. Para ilustrar sua argumentação, distribuiu cópias de trechos selecionados da obra e conduziu os presentes por um mergulho na essência da comunidade de criação do autor. Era como se se pudesse sentir o pulsar do coletivo, presente nas páginas do escrito, em um elo mágico entre o “eu-nós”. As palavras impressas ali revelavam o seguinte trecho marcante: “Eu, Daniel, que conto, mas é uma história do povo Munduruku”.

O grupo, composto por nove pessoas ávidas por conhecimento, iniciou a leitura das cópias de maneira envolvente e participativa. A história escolhida para a ocasião era “Um lugar de nós”. Após a leitura, a professora Priscila Vasques abriu espaço para o compartilhamento das impressões dos participantes. Foi Daniela quem primeiro levantou uma sugestão: trabalhar em paralelo com as fábulas conhecidas, explorando as conexões entre as narrativas. Em seguida, um outro universitário falou sobre a importância de os alunos se identificarem com a moral da história, destacando como isso pode despertar reflexões mais profundas. A troca de ideias prosseguiu e outra pessoa mencionou como o exercício da prática possibilita uma conscientização significativa para os estudantes.

No contexto das atividades pedagógicas, surgiu a sugestão de incorporar elementos lúdicos, despertando a imaginação e o prazer pela aprendizagem. A professora Priscila, com sua sabedoria, abordou a importância de trabalhar dentro dos recursos disponíveis na escola, adaptando as estratégias ao contexto específico. O tema da comunidade também se fez presente, quebrando o gelo e estabelecendo vínculos entre os participantes. Uma aluna acentuou como essas abordagens podem auxiliar os professores na identificação e no tratamento de problemas enfrentados pelos alunos.

A troca de ideias e experiências entre a professora e os alunos continuou, explorando-se, agora, diferentes métodos de trabalho em sala de aula. Uma universitária compartilhou como utilizou exercícios para identificar as palavras-chave e a técnica do Glossário, ressaltando a importância desse letramento para a construção de significados, inclusive em outros idiomas. Surgiu então a ideia de dividir o livro em duas atividades, promovendo a participação ativa dos alunos e introduzindo a técnica da pesquisa. Sem delonga, uma estudante, vestida de vermelho, como um raio de criatividade mencionou como trabalhava a intertextualidade por meio da criação de quadrinhos.

A professora Priscila continuou a conduzir o diálogo, enfatizando a importância da coletividade e ressaltando que é preciso estudar a obra escolhida antes de colocá-la em prática na sala de aula. O entusiasmo e a motivação tomaram conta de todos os presen-

tes, que saíram dali ansiosos para ter acesso ao material compartilhado pela professora e aplicá-lo em suas próprias salas de aula. Voltamos a narrar com a persona coletiva.

E assim, em um misto de maravilhamento e gratidão indescritíveis, a professora Priscila encerrou a roda de conversa, convidando a todos para a próxima etapa dessa jornada transformadora. Alguns alunos se despediram dos conversadores com abraços calorosos, enquanto outros saíam pela porta em murmúrio, conscientes de que aquele momento era apenas o começo de um projeto grandioso de mudança em nosso sistema educacional.

Sem dúvidas, a participação no evento foi uma experiência altamente enriquecedora e inspiradora para todos nós. Nesse sentido, por meio das vivências compartilhadas, fomos capazes de estabelecer vínculos comunitários e aprender acerca das estratégias didático-metodológicas para a inclusão da Literatura Indígena no ensino básico do Amazonas, o que nos possibilita uma formação de caráter ético, plural e descolonizado. Por fim, acredito que essa experiência nos permitiu uma nova visão de mundo e, moldados por esse espírito comunitário, potencializou também o apreço pela diversidade cultural de nosso país. Certamente, assim como eu, creio que os demais discentes também estão ansiosos pelos próximos debates, uma vez que, além de proporcionarem novas oportunidades de aprendizado, também fortalecem nossa formação – não apenas acadêmica, mas principalmente enquanto cidadãos críticos e conscientes.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GRAÚNA, Graça; WALTER, Roland. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. São Paulo: Autêntica, 2012.



DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA II: “LITERATURAS AFRICANA E INDÍGENA”

Adeison Tavares Elias (FLET/UFAM)
Edson do Monte Cabral (FLET/UFAM)
Hebe Pedroza (FLET/UFAM)

Manhã, 7 de dezembro de 2022
8h45min. – Antes da roda

Estava calor, um calor típico dos dias ensolarados e chuvosos do dezembro amazônico, quando chegamos ao campus, no setor norte. Direcionamo-nos para o centro de convivência (CDC), o calor descomunal pouco a pouco ia se tornando ainda mais quente, os passos duros e vagarosos ecoando pelo imenso corredor que nos conduzia para o CDC evidenciavam o quão só estávamos naquela manhã. O fim do corredor chegou e finalmente conseguimos ver rostos, rostos conhecidos que tanto acalentavam e diziam: vocês não estão sozinhos. Esses olhares carregavam uma também necessidade de contato humano, carregavam cicatrizes invisíveis ao olho nu e que, certamente, todos adquirimos por conta do distanciamento social, um dos vários resquícios da covid-19.

Subimos as escadas e seguimos para o local da roda de conversa: a Galeria de Artes da UFAM (GAU), também palco da primeira roda de conversa. Em todo o seu esplendor, a GAU se mostrava mais uma vez extraordinária e encantadora, da porta já podíamos ver o empenho e carinho dos organizadores do evento, todos devidamente fardados com uma blusa preta com a logo do projeto. Na recepção, havia uma bandeja com biscoitinhos de leite e de chocolate, acompanhados de uma garrafa de café com sua cerâmica de cor azul e detalhes em dourado, ela exalava o cheiro de café quentinho por todo recinto, convidativo a todos que por aquela porta entrassem, certamente um local acolhedor. Pelo salão da galeria, três ilhas de tatames coloridas estavam dispostas, com cadeiras que rodeavam os tatames e conduziam de maneira coordenada uma roda, no meio havia um banco grande coberto por um pano que tinha em sua estampa traços indígenas e africanos, pouco atrás desse banco havia uma mesa com diversos artesanatos, instrumentos e gravuras indígenas. Em volta do salão, das ilhas, das cadeiras, dos tatames e da recepção, janelas grandes que corriam por todo arredor e ganhavam vida com a paisagem feita pelas árvores do campus, como se as árvores nos abraçassem e dessem boas-vindas.

9h – Início da roda

Pouco a pouco a roda foi se compondo, os conversadores e convidados foram chegando, aconchegando-se. Às 9h05min., a professora coordenadora Adriana Aguiar rompeu com as conversas paralelas, logo sua presença à frente da roda se fez notar: seu cabelo castanho escuro e curto, um relógio no pulso, a blusa uniforme presente e uma calça cinza, sua voz ecoou pelo salão e para ela foi voltada toda a atenção. Ela deu boas-vindas a todos os que estavam presentes e informou sobre o objetivo e importância do projeto. Em seguida, passou a palavra para uma das monitoras, que apresentou de forma espetacular os dois palestrantes do dia: a Professora Dra. Edla Cristina, doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos, atualmente professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas e com interesse de pesquisa nos temas de privação da liberdade, socioeducação e juventude, além de gestão escolar, gestão democrática e projetos político-pedagógicos; e o Professor indígena Jaime Diakara, mestre em antropologia pela Universidade do Estado do Amazonas, também escritor, ilustrador, artista plástico e contador de histórias. Ao final da apresentação, a professora Adriana passou a palavra para o primeiro conversador.

9h15min. O professor Diakara se senta numa cadeira no centro do salão. Vestindo uma camisa social cinza, uma calça de alfaiataria e sapatos sociais, nos braços pulseiras com traços indígenas e em seu pescoço uma espécie de cordão que imita diversos dentes. Começando sua exposição com uma voz arrastada, presente e forte, conta-nos sua biografia a fim de sabermos quem ele é, dando ênfase à comunidade na qual nasceu e foi criado. De maneira consciente, os rostos dos ouvintes se mostravam completamente atentos a cada uma das palavras que Diakara nos dirigia. Sua apresentação tinha como base as próprias obras do professor, tais como: *Gaapi, Yahi Puíro Ki'ti* (A origem da Constelação da Graça), *Wahtirã* (A lagoa dos mortos), *Uma Antologia de Literatura Indígena* (aqui como colaborador) e *Escritos Indígenas* (também colaborador). Essas obras passaram pelas mãos de cada um dos ouvintes. Das diversas observações sobre sua vivência, a que encanta e marca é a de que em sua comunidade não se aprende a escrita de maneira tradicional, lá se aprende primeiro a ouvir e identificar. De maneira nítida, essa compreensão nos conduz a uma literatura e a processos educativos em que ensinar e aprender se processa a partir das vivências. Isso implica entender como educativo todos os cantos, a imensidão da natureza, as montanhas, os rios, as praias, as matas, a comida, o amanhecer e o anoitecer. Também são educativos os olhos do pai, do amigo, do filho, do professor, as entrelinhas das paixões, dos prazeres, dos sentimentos, das curiosidades e das sensações. Prosseguindo, essa educação descrita começa pelo estudo do calendário lunar, ensinado pelos “mais velhos”, exemplo de tradição que lembra um ciclo de conhecimento, em que ele (conhecimento) está em todos, ao mesmo tempo no mais jovem e no mais velho, no menorzinho e no maior, transpassando o pensamento, fazendo o viver e o conhecimento coexistirem a partir do vínculo das relações.

Às 9h38min., o professor passa a relatar como começou a contar histórias para crianças. Os olhares e ouvidos atentos dos participantes a todo instante deixavam o professor cada vez mais empolgado em sua fala. Dos relatos, o primeiro, o qual começou a contar histórias, foi em uma escola em que as crianças não se portavam tão bem na sala de aula, ficavam dispersas e poucas conseguiam absorver o mínimo pela didática tradicional. Foi aí que ele decidiu contar histórias de seu próprio conhecimento (passado pelos antigos, do povo Dessana) para aquelas crianças, as quais, ao ouvirem as histórias, ficavam atentas e com os olhares fixos para os detalhes de cada narrativa. Diakara continuou a conversa estabelecendo três passos para o desenvolvimento de práticas leitoras: a) A literatura de escuta, o contar de história onde aqueles que escutam se entretêm com as histórias contadas e recebem conhecimentos mútuos, passando por uma coexistência de pensamento entre o contador e o ouvinte; b) A literatura de vivenciar, aqui evidenciam-se quais detalhes das histórias são excertos de conhecimento contados de maneira lírica em comparação ao próprio conhecimento de mundo dos que escutam, como em seu livro *Yahi Puiro Ki'tu: Origem da constelação da garça*, em que ele mostra a origem do homem e da constelação de virgem (da garça) segundo as explicações do povo Dessana, mostrando os conhecimentos do povo indígena e o detalhe desses conhecimentos que coincidem com o conhecimento de mundo dos ouvintes; c) A literatura de prática, dos três passos a literatura de prática envolve os dois primeiros, formalizando a presença de um ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o contador, enquanto intermediador dos conhecimentos, evidencia a importância da contação de história para o ensino regular.

Às 9h50min., encaminha-se para o fim de sua apresentação, expondo as dificuldades da educação escolar indígena em comparação com a educação regular, que também apresenta várias outras dificuldades. Assim, colocando a necessidade de um ensino específico para estes que têm uma vivência diferente das demais e que são colocados à margem do que se denomina sociedade, Jaime Diakara considerou em sua fala final não só seu povo, mas deu ênfase à imensa diversidade de um país tão grande, além do desejo de construir novos saberes a partir da cultura.

Às 9h56min., a palavra retorna para a mediadora da roda, professora Adriana Aguiar, que convida a próxima palestrante, a Professora Dra. Edla Cristina, sob o tema: “Processos Educativos — Privação de Liberdade”.

10h. Toma a palavra a professora Edla, vestindo a blusa uniforme do projeto, uma saia preta com estampa florida de cor branca e, com uma tiara, também de cor branca, em sua cabeça, amparando seus cabelos cacheados. Prostrando-se à frente da roda, ela ergue os braços sob os olhares entretidos das árvores que dão vida a todo aquele recinto e, de repente, inicia uma canção: “Com esperança vou andar. Com confiança esperar”.

Sua voz angelical tomou conta de todo o recinto e transpôs o calor e seus extravios, ninguém mais se distraiu depois desse primeiro contato com a conversadeira, um contato diferente e eficiente. O intuito deste contato era pedir licença, assim como em unidades socioeducativas, um ato de respeito, mas também de importância ao estar presente diante

de objetos e de arte que são grandiosas. Ao se aproximar dessa maneira, acaba-se criando um vínculo que nos remete à prática de ensino Freiriana. Por uma segunda vez, a palestrante pede licença, dessa vez não para fazer contato com os seus ouvintes, mas em uma demonstração de respeito mútuo para com as unidades socioeducativas, os problemas que a privação causa e aos relatos que iria compartilhar. Assim, a professora Edla volta-se para a plateia e indaga: “Onde estão os sonhos?” e “O que há entre os sonhos dos que estão privados?”. As duas perguntas pegaram a plateia desprevenida, os olhares agora estavam correndo por uma imensa investigação em suas máquinas de memórias e lembranças, correndo atrás de uma resposta para a professora, e mesmo nessa correria de pensamentos não foram capazes de fazer um único gesto para a responder. A professora se deu conta de que não iria receber uma resposta do público, então, ergueu a voz e de maneira enfática afirmou: “A resposta é saudade”. Como um soco surdo, essas quatro palavras pegaram a todos de sobressalto, ainda que todos tenham pensado diversas formas de argumentações para tentar responder, já era tarde, e a consciência relembrou a todos o peso que a palavra saudade tem entre as tantas memórias e lembranças que ficam armazenadas na máquina que tinham em suas cabeças. Prosseguindo, a formadora conversou sobre as diversas coisas que não podem entrar em uma unidade socioeducativa, como brincos, tesouras, canetas, câmeras, gravadores, etc. Mas há uma coisa que em toda sua simplicidade faz-se mister e completamente poderosa: o livro.

Após essa breve introdução, a docente nos apresentou a obra que iria trabalhar naquela manhã: *Uma escuridão bonita*, do escritor angolano Ondjaki. Ela distribuiu entre os ouvintes EVAs de cores distintas. À medida que ela citasse uma cor, por exemplo “azul”, aqueles que tinham a cor correspondente em mãos deveriam ajudar na leitura dos trechos da obra escolhidos por ela. O livro trata da história de adolescentes que aproveitam a falta de energia elétrica na sua cidade para ter uma conversa sobre afetos, sobre sentimentos e todas as descobertas dessa faixa etária, como no trecho: “Afinal uma pessoa também pode dizer coisas sem ser com voz de falar. Foi a primeira descoberta assim estranha que eu fiz nessa noite duma bendita, bonita, falta de luz”. A escolha do livro ficou clara como a luz, a descoberta do primeiro amor e a mistura de sentidos em cada trecho apresentado foi empolgante, como: “O cheiro da cera em início de derretimento chegou até cá fora. Chegou a voz da minha avó também. Eu queria que nada interrompesse aquela nossa escuridão”. Tais excertos revelaram a maior beleza do escuro, o sentimento de saudade pairava e até mesmo o de entender que não era a escuridão em si que era bonita como diz o livro, mas sim aquele momento que os dois jovens tiveram, explícito em: “Um dia perguntaram à minha avó Dezanove o que era a poesia. Primeiro ela ficou muito tempo calada, então pensaram que ela não tinha resposta. Mas ela depois falou: a poesia não é a chuva, é o barulho da chuva”, não é a escuridão, mas sim o momento que eles tiveram em meio a escuridão.

Às 10h16min., a professora Edla nos conduz por sua prática em duas etapas. A primeira indica-se que não se deve tornar uma ameaça, e só não se torna uma ameaça

quando se constrói vínculo. Com delicadeza, temos de proceder em três passos: a) primeiro sentar-se (aqui é pensar sobre as atividades propostas e como essas podem ser mais bem planejadas); b) depois, categorizar, organizar e reorganizar as táticas de acolhimento ou aproximação; e (no último da primeira etapa) c) considerar que as emoções vêm primeiro (aqui, considerar em primeiro lugar as emoções, colocando-se no lugar do outro, nas faltas, ausências e nos sentimentos perdidos). Nesse momento, os olhares fixos dos ouvintes passaram por uma confusão e a professora demonstrou que fez isso conosco desde o início, isto é, a prática começou desde seu canto. A segunda etapa é a escuta das palavras, as pessoas que estão em unidades socioeducativas passaram por diversas situações para estarem ali, muitos performaram a violência, todos em papéis de atores e atrizes, performando numa só ranhura o silenciamento. Essa segunda etapa foi descrita pela professora a partir de suas experiências em unidades socioeducativas. Ela relembra a enorme euforia que as pessoas em situação de privação sentiam só pela expectativa da possibilidade de poder ter nem que seja um pingote de liberdade através do livro e de alguma forma serem escutadas, sendo a voz maior sempre vinha de um só sentimento, o sentimento de saudade, algumas, saudades dos filhos, outras, dos pais, dos tios, dos primos, dos amigos, de sair, de ter liberdade, etc.

10h20min. A professora mostra uma das práticas que desenvolveria com socioeducandas, após a leitura dos livros. Ela apresenta uma caixa desmontável, em que o lado de fora é pintado de preto e o de dentro pintado de branco. Nessa caixa, havia alguns pedaços de velcros, em que posteriormente seriam fixados desenhos dos alunos. A partir da leitura de *Uma escuridão bonita*, pede-se aos alunos que façam produções artísticas, como desenhos, em uma reflexão sobre a leitura que fizeram. Após as produções, os dois lados da caixa são utilizados, com ela é demonstrado que onde há escuridão (indicando o lado de fora, preto), também há beleza (indica o lado de dentro, branco). A dinâmica busca promover a reflexão de que somos ambivalentes, isto é, todo ser humano é dotado de belezas e também de escuridão. Ao fim da atividade com a caixa, vai-se usar daqueles velcros para colar os desenhos dos alunos, configurando-se uma espécie de expositor das produções artísticas deles. Às 10:26, a professora Edla, então, termina com a reflexão: “Por isso a Educação em tudo se intromete, até na prisão. Para alguns, é a primeira vez que se efetivará o acesso à educação. A educação vai até onde não podemos imaginar. Gostamos de conversar, de falar, e os nossos alunos também, mesmo que a sala de aula ainda seja nosso local de trabalho. Gratidão!”.

10h30min. Outras rodas, outras conversas

Após o fim das duas apresentações, a roda foi subdividida em outras duas, cada uma com um dos conversadores convidados. Divididos em grupos, os participantes se concentraram em uma das ilhas de tatames para discutir e aprender mais sobre as atividades e relações ensino-aprendizagem de práticas leitoras.

A professora Edla optou por abrir seu grupo para um debate pequeno, motivado pela seguinte pergunta: “O que mais vocês gostariam de saber?”. Em seguida, uma das

ouvintes, perguntou: “Professora, como eu traria o momento da leitura e como a fala do livro impactaria?”. De imediato, veio a resposta: “Os jovens são muito espertos, então, devemos agir com sinceridade, trabalhar a partir da nossa educação e vivência, para que consigamos fazê-los falar e interagir com o conteúdo do livro. É nesse momento que o lúdico vira algo mais que apenas distração, vira a fonte de conhecimento. Por exemplo, o exercício com a caixa, o qual, sem as produções dos alunos é apenas mais uma caixa, mas quando se enche das produções artísticas deles se torna uma caixa cheia de sentimentos, de vivências e de ensino”. A professora, através destas películas, conseguiu condensar de maneira singela as noções de alcance da educação. Em sua fala, ficou claro que, mesmo na escuridão, a educação se faz presente, dotada de significado, está presente onde nem podemos imaginar, essa ideia coexiste com a ideia do ciclo de conhecimento, dada por Diakara em sua fala, o conhecimento e a educação conseguem mudar e se fazer presentes em toda natureza e, como professora Edla disse: em tudo se intromete.

O segundo grupo, coordenado pelo professor Diakara, foi organizado em outros dois momentos. No primeiro, foram apresentados de forma mais detalhada os livros de autoria do conversador, além de curiosidades sobre eles. Explorando a obra *História dos Animais*, o professor comentou sobre mais diferenças entre práticas de ensinamentos. Na prática de ensino indígena, é preciso que seja utilizada uma entonação diferente para que os povos indígenas consigam identificar e entender a ironia presente no texto. Para deixar mais claro, Diakara fez uma demonstração com a ajuda de um dos ouvintes que lê um dos contos da obra em voz alta e, quando ele terminou, o palestrante leu novamente, só que de maneira diferente, dessa vez em língua indígena, deixando claro a diferença das marcações textuais, das entonações, das sonoridades. No segundo momento, tratou-se da prática de letramento literário entre os Dessana. Os ouvintes foram apresentados a elementos da cultura desse povo, como colares e instrumentos musicais lindos que foram confeccionados pela sua própria comunidade. O professor Diakara ao final tocou um dos instrumentos que apresentou na roda, isto é, uma flauta. Ela tinha uma sonoridade poética e ao mesmo tempo incompreensível, trazendo uma mistura de sentimentos que nem se podia ouvir. Mas, passada a hora, o som da flauta deixou de ser ouvido e passou a ser sentido. De maneira abstrata, a música daquele instrumento de sopro passava como uma brisa pelos ouvidos e era sentido como uma tempestade de sentimentos.

Chegado o final da nossa roda de conversa, ficou nítido que ambas as apresentações, seja do professor Jaime Diakara ou da professora Edla Cristina atravessam um só problema: as dificuldades e impedimentos relativos à educação e às culturas, notadamente quando se tem mente parcelas subalternizadas da população. Mesmo com tanta dificuldade, a cultura e a educação tomam seus espaços e passam a fazer parte dessas vidas no mais simples detalhe, um deles a própria literatura, que nos faz conhecer, refletir, alcançar e nos enxergar, podendo mudar os olhares e evidenciar o avesso da pele para aqueles que se permitem, também, serem alcançados por esses dois agentes. Por fim, a ideia central é a de que os processos de ensino-aprendizagem devem ser trilhados

e mediados por fatores culturais, bem como de vínculos, constituídos na relação aluno-professor. Nesse, o professor torna-se mediador dos conhecimentos e o aluno passa a ter espaços de liberdade de expressão para refletir e ser encorajado a questionar, de maneira crítica, os conhecimentos que são passados para ele pelo professor mediador.

Às 10h55, a palavra é entregue de volta a professora Adriana Aguiar, que agradece imensamente a presença de todos e de todas e relembra que ainda há rodas para acontecer. Por fim, despedimo-nos cordialmente de todos os que estavam presentes e encerramos a roda de conversa às 11h.



DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA III: “LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRO-INDÍGENA”

Juliane Moraes de Menezes (FLET/UFAM)

O dia era 13 de fevereiro de 2023, segunda-feira: mais uma roda de conversa se iniciava, dentro da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Prevista para se iniciar às 18h, a atividade teve início precisamente às 18h40min., por contratempo. O motivo? A coordenação do Projeto tinha reservado o auditório Rio Negro, onde a terceira roda de conversa iria acontecer, porém, quando a equipe do projeto chegou ao auditório não teve acesso ao local. Os minutos iam passando e muitos inscritos iam chegando para a roda, e perguntavam: “por onde entra?” / “já começou?” / “o que está acontecendo?”. Gentilmente, nós, monitores, tiramos as dúvidas e pedimos que aguardassem no hall. Até que a professora Adriana Aguiar, que estava buscando a solução para o problema do local, comunica que a roda seria na “Sala do Piano”. A partir desse momento, todos e todas nos dirigimos para o prédio da Faculdade de Letras (FLET). Alguns já sabiam o caminho e seguiram sozinhos por onde acharam melhor. Outros ficaram ao lado dos monitores para que não se perdessem. Chegando à entrada da “Sala do Piano”, havia disponível aos participantes bolachas e café para que pudessem pegar quando quisessem. O público adentrava a sala e ia escolhendo seus lugares. Eu observei alegre a movimentação, principalmente porque vi muitos amigos nessa roda.

Com tempo avançando muito, finalmente se inicia a roda conversa, com a professora Adriana Aguiar falando sobre o projeto. O que mais me chamou atenção nesse momento é que as rodas têm como um dos maiores objetivos levar a diversidade à comunidade acadêmica, por meio de rodas que integram a metodologia do projeto de pesquisa, tornando possível desenvolver atividades de práticas leitoras, estratégias didático-pedagógicas, que tenham como foco culturas e literaturas indígena, afro-brasileira e africana.

Às 18h44min., uma integrante da equipe de monitoria apresenta os convidados que iriam palestrar. Prof. Allison Marcos Leão da Silva, doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais, atua no Programa de Pós-graduação em Letras e Artes da Universidade Estadual do Amazonas, onde desenvolve pesquisas sobre os temas Literatura Pan-Amazônica; Arquivos Literários; Processo de Criação; Literatura, História e Memória Cultural. Em seguida, a Profa. Maria Luiza Germano de Souza, doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), atualmente professora na Universidade Federal do Amazonas, com interesses nos temas Prática de Ensino e Literatura;

Violência de gênero e poder na Literatura; História e Literatura; Literatura infantil. Por último, a Profa. Nícia Petreceli Zucolo, doutora em Letras Literatura Portuguesa pela Universidade São Paulo, atualmente professora de Literatura na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, desenvolvendo pesquisas sobre Literatura de autoria feminina; Literatura afro-brasileira; Literatura contemporânea em Língua Portuguesa; Violência, poder e gênero, Relações entre ficção história e memória, memória e testemunho.

Após a fala da monitora, a professora Adriana Aguiar retornou para poder passar o microfone ao primeiro palestrante da roda, o prof. Dr. Allison Leão. Os três professores convidados estavam todos sentados em uma mesa que estava de frente para todos os inscritos ouvintes na roda, mas assim que foi passado o microfone para o professor Allison, as professoras Germano e Nícia saíram da mesa, deixando o espaço apenas para o prof. Allison.

Um Rio sem Fim, de Verenilde Pereira

Às 18h47min, o prof. Dr. Allison iniciou sua palestra, falando de seu encontro com a obra *Um Rio sem Fim*, de Verenilde Pereira. Nesse momento, eu estava em uma cadeira na parte de trás da sala, ao lado de um lindo piano, no qual eu não poderia deixar ninguém tocar, por ser um instrumento de grande valor. Desse ponto, situada no fundo da sala, eu podia ter uma visão de todo o lugar, que estava lindo: a sala completamente cheia e ao mesmo tempo tão organizada – às vezes lugares cheios são barulhentos, mas a sala estava calma, atenta. O prof. Allison conta que encontrou a obra *Um Rio sem Fim* em uma feira de livros que aconteceu na Eduardo Ribeiro, localizada no centro de Manaus, e, a partir desse momento, decidiu se aprofundar na narrativa e, conseqüentemente, na identidade e biografia da autora, ainda pouco conhecida. Em sua procura para descobrir mais sobre a autora, o Allison relata que percebeu a pouca quantidade de artigos sobre ela, além de um vídeo muito antigo, uma resenha publicada na Folha de São Paulo e uma matéria de um blog, publicada por uma amiga da própria Verenilde Santos Pereira. Considerada a importância da visibilidade de uma escritora afro-indígena, amazonense, o professor pontua que a autora da obra é jornalista, indigenista e escritora. Levando em conta a qualidade do texto literário e a escassez de pesquisas e de visibilidade, o professor Allison relatou que decidiu fazer uma pesquisa, induzido por seu grande interesse e curiosidade pela autora e obra. Nasceu, assim, a pesquisa intitulada “Da nascente à foz: itinerário crítico para Um rio sem fim (1998), de Verenilde Santos Pereira”, publicada em 2021, juntamente com as pesquisadoras Luana Moreira e Márcio Páscoa. O trabalho teve como objetivo analisar o romance *Um Rio sem Fim*, focando na criação da obra e nas personagens femininas indígenas.

Enquanto o docente tecia comentários sobre a pesquisa e sobre autora, a sala estava cheia e todos os ouvintes pareciam atentos à conversa. Notei que neste momento a maioria fazia anotações uns em seus cadernos, em blocos de anotações, em celulares ou em tabletes. O prof. Allison prosseguiu conversando sobre a edição do livro – segun-

do ele, uma edição não “cuidada”. Nesse ponto, as reações dos participantes da roda foram de dúvida, mas, ao longo das falas, ficou explicado que a edição atual precisa de melhorias e que, em 2023, haverá uma melhora na edição do livro. Em seguida, o pesquisador exibe slides com imagens de matérias de jornais que a própria Verenilde escreveu enquanto jornalista. Às 19h15min. O professor Allison conversa sobre a narrativa da obra, destacando as personagens femininas, quatro mulheres, três de origem indígena e uma mestiça. O professor prossegue relatando que nas personagens principais existe uma falta de identidade, ou seja, elas não sabem bem quem são, que sofrem violência. Além disso, é interessante notar que os nomes das protagonistas são compostos e todas as quatro têm em seu nome “Maria”. Após, é-nos apresentada uma proposta didática voltada para o Ensino Médio. O docente explica que uma forma possível de trabalhar seria pela associação comparativa do texto com literatura de informação, escolhendo-se cronistas e buscando em seus textos notícias, exemplo que o professor mostra: “Índios no Brasil em dois tempos”. Assim, é possível investigar como ocorre em cada tempo escolhido a situação do indígena no Brasil como os cronistas escrevem sobre esse assunto. Tais temas podem gerar muito debate em sala abrir uma perspectiva sobre atualidade, sobre terras indígenas. Para ajudar nesse processo, o professor Allison orienta que se faça um roteiro de leitura e pesquisa, atividades ideais para que os alunos fiquem alinhados com a proposta didática e não busquem fontes que possam distanciar do tema proposto. Às 19h27min., finaliza-se a primeira rodada de conversa e todos aplaudem o professor, que se levanta para dar lugar à próxima conversadeira.

Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo

Às 19h30min., a Profa. Dra. Maria Luiza Germano de Souza começa sua conversa. Inicialmente, apresenta e contextualiza a obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, publicada em 2003, e que focaliza, dentre outros temas, a infância, por meio de memórias da personagem Ponciá, protagonista, juntamente com sua família, parte fundamental no desenvolvimento da narrativa. A profa. Luiza continua conversando, informando-nos que, na obra, o artesanato e o contato com o barro, por exemplo, estão presentes e têm a ver com a ancestralidade dos personagens na obra. Esse ponto, a professora Germano frisa, reside nas heranças que o avô deixa para Ponciá Vicêncio, pois na narrativa, desde o início, é mencionado sobre essas heranças. Como leitora do livro, foi uma das partes que mais me chamou atenção quando estava lendo a obra. Acredito que isso acontece com quase todos que a leem. Nesse ponto da conversa, o ambiente estava tranquilo, os ouvintes permaneciam muito atentos às falas e não se ouviam conversas paralelas nem se viam entradas e saídas constantes na sala.

Às 20h00min., a professora passa a tratar da orientação para o trabalho com a obra de Evaristo em sala de aula, no ensino básico. Nesse intuito, Germano apresenta um plano de leitura para ajudar a ler a obra, para, depois, fazer uma aula com os alunos, pois, assim, quando discentes estiverem lendo o texto literário irão se perder menos na leitura e, dessa forma, obter-se-ia mais proveito. A proposta didática apresentada pro-

põe, portanto, trabalhar com rodas de conversas, visando ao diálogo antes mesmo de disponibilizar a leitura e o primeiro contato com o livro. Um dos focos após os alunos conhecerem a obra é que percebam a importância dos objetos e aspectos da natureza, que têm a ver com a origem africana das personagens, tais como o barro e o artesanato, tão bem trabalhados na obra e pela família de Ponciá, sendo também uma fonte de renda. Compreendemos que o barro é uma das heranças deixadas para Ponciá no fim do livro. Por isso, é importante que alunos ao lerem percebam que tudo que é posto no livro tem um motivo profundo de cultura.

Nesse momento, quase toda a sala estava anotando as orientações da professora, que se mostrou muito confortável ao falar da obra. Devo confessar que foi um grande privilégio, como monitora do projeto, poder ouvir e ver uma mulher negra, professora no meu curso, na Universidade Federal do Amazonas, falando acerca de uma obra que trata tão profundamente de ancestralidade negra e de resistência, porque da mesma forma que Conceição Evaristo transmite em Ponciá suas vivências, a profa. Maria Germano trouxe essa mesma sensação de transmissão, mas em uma perspectiva educacional.

Às 20h12min., finda-se a segunda palestra da noite de 13 de fevereiro, a professora Germano se levanta e é aplaudida por todos.

O Averso da Pele, de Jeferson Tenório

Às 20h14min., a Profa. Dra. Nícia Petreceli Zucolo deu início à última conversa da roda. Diferente dos professores anteriores, a dinâmica foi inversa, antes de falar da obra, ela nos mostrou uma proposta de projeto didático que teria por base expor a discentes, por meio de reportagens midiáticas, ataques de ódio racista de que tem sido alvo o escritor Jeferson Tenório, autor do romance *O avesso da Pele*. A professora continua orientando, a partir do direcionamento de perguntas: “por que das ameaças?”; “qual seria perigo do livro?” – as quais seriam fundamentais para a reflexão dos alunos sobre a obra. Nesse momento, os presentes no local pareciam pensativos sobre o que a professora estava falando, provavelmente porque é difícil pensar que um autor recebe tantos ataques de ódio por escrever sobre uma realidade que está longe de ser fantasia, mas sim um fato na história do Brasil.

Às 20h21min., a professora Nícia passou a exibir um videoclipe, indicando que é uma boa metodologia para usar com discentes do Ensino Médio e uma forma de trabalhar as questões que o livro aborda, ou seja, a docente mencionou que seria um elemento de provocação para os alunos. O videoclipe em questão é de autoria de Emicida, intitulado *Eminência Parda*, com participações dos artistas Dona Onete, Jé Santiago e Papillon. A relevância de trabalhar com artistas como Emicida, homem negro que sempre luta e escreve sobre sua realidade, com certeza foi um dos pontos essenciais da conversa. Durante o videoclipe, os ouvintes estavam com as cabeças balançando, o que me deu a entender que estavam concordando com a letra da música. A profa. Nícia indicou trabalhar com autores diversos no Ensino Médio como parte de projeto didático, ou seja, sair da zona

em que se trabalham sempre os mesmos livros. Na contramão, sugere ela, deve-se trazer outros autores que possam fazer diferença na vida dos alunos.

Às 20h36min., Zucolo volta a falar sobre os ataques sofridos pelo escritor Jeferson Tenório para, então, compartilhar com os participantes da roda outros ataques que sujeitos negros brasileiros sofrem, a exemplo de uma professora que foi assassinada simplesmente por questões raciais. A conversa continua, agora mais centrada na narrativa de *Avesso da Pele*. A professora Nícia centrou-se, a partir desse ponto, em questões de identidade das personagens da obra, mas principalmente na de Pedro, personagem central do livro, cujo pai é o único professor negro na escola onde trabalha, com uma biografia marcada por vivências de racismo. A narrativa problematiza a falta de igualdade em se tratando de minorias, seja ela de homens ou mulheres afrodescendentes numa sociedade em que o padrão social elitizado menospreza pessoas não brancas. Assim, a professora afirma que há inúmeras questões sociais que se pode trabalhar dentro do livro e em outras obras que abordam os mesmos temas ou semelhantes. Às 20h56min., termina a palestra da professora Nícia, que é aplaudida por todos os presentes.

Por conta do contratempo que houve inicialmente nesta roda de conversa, a professora Adriana Aguiar avisa aos participantes que não será possível separar em rodas ou fazer perguntas ou comentários nesse final, por conta do horário. Por experiência de outras rodas, claro que os acadêmicos gostariam de poder ao menos comentar, mesmo assim todos entenderam os motivos e pareceram satisfeitos com o encerramento. A profa. Adriana se despede e agradece pela presença de cada um e todos saem da “Sala do Piano”, uns conversando com amigos e outros caminhando sozinhos em direção, provavelmente, a suas casas. Quando a sala já estava se esvaziando, fui dar um abraço para me despedir da professora Adriana Aguiar e de alguns amigos que ali estavam, após, fui esperar a integração na parada de ônibus, para chegar em casa de mais uma roda de conversa muito especial e produtiva.

Referências

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2003.

LEAO, Allison; MOREIRA, Luana Aguiar; PASCOA, Marcio Leonel Farias Reis. Da nascente à foz: itinerário crítico para *Um rio sem fim* (1998), de Verenilde Santos Pereira. In: *Opinides*, São Paulo, n. 18, p. 128-147, 2021. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/187548>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

PEREIRA, Verenilde Santos. **Um rio sem fim**. Brasília: Thesaurus, 1998.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA IV: “LITERATURA AFRO-BRASILEIRA”

Emily Lima Matos (FLET/UFAM)

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues (PPGL/UFAM)

Edla Cristina Rodrigues Caldas (FACED/UFAM)

18h – Chegada à UFAM

No coração de fevereiro, a Amazônia resplandece. É tempo de serenata das águas, o abraço entre a terra e os rios, que rompem as amarras de suas margens e transbordam com abundância e vitalidade. Sob o solo, manto fértil do húmus amazônico, a vida permanece pulsante. À medida que o Sol começava a declinar no horizonte, a calidez do dia cedia lugar às sombras noturnas e, então, nesse cenário do nono dia de fevereiro, por volta das 18h, adentrei ao campus do setor-norte da UFAM e segui em direção ao local do evento.

Participar das Rodas de Conversa era sempre um momento de grande satisfação e entusiasmo, pois, diferentemente das aulas convencionais, a construção de saberes não se limitava aos livros e abordagens conteudistas, mas emergia das vivências de cada indivíduo disposto a compartilhar suas experiências – dentro ou fora do âmbito acadêmico. Assim, além de estarmos cercados por um ambiente acolhedor, a construção conjunta de conhecimentos, moldada por meio do diálogo, proporcionava uma experiência única e edificante.

18h15min – Início do evento / Apresentação do Projeto de Pesquisa

Do lado de fora do Auditório Rio Amazonas, as gotas de chuva refletiam os sorrisos que transbordavam na parte interna do ambiente, quase como se a natureza também notasse a alegria que, certamente, pulsava nos corações de cada ouvinte. Nessa atmosfera descontraída e envolvente, o evento foi iniciado. Próximo das 18h20min, a professora Dra. Adriana Aguiar realizou uma breve introdução ao tema central do projeto de pesquisa: “Literaturas e Culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas”.

Após a apresentação do projeto, embora estivesse bastante nervosa, dei início à minha fala, consciente da importância desse momento para unirmos nossas vozes na luta contra o genocídio Yanomami. Assim, diante de um panorama doloroso de ameaças socioambientais e silenciamento indígena, que tem raízes profundas e continua a se manifestar através de diversas formas de violência e apagamento no decorrer da historiografia brasileira, propôs-se, com o objetivo de denunciar esse contexto perverso, a leitura de um

trecho da obra *A Queda do Céu*, escrita pelo xamã e líder Davi Kopenawa. Então, com base nos conceitos de memória e testemunho, ressaltamos a importância de ouvirmos e reconhecermos a voz indígena. Dessa forma, os povos originários terão a oportunidade de narrar e serem protagonistas de sua própria história. Em seguida à leitura do trecho, realizada por minha amiga e colega de curso Hebe Pedroza, os participantes da IV Roda de Conversa, a Dra. Elaine Andreatta e o Dr. Kigenes Simas, foram devidamente apresentados ao público presente. Ao fim do momento introdutório, o evento deu sequência à programação.

18: 30 – *Sobrevivendo no Inferno, de Racionais Mc's*

Nível de ensino: 6º ao 9º ano

Inicialmente, em seu discurso, o professor Kigenes Simas, doutor em literatura e que atua no ensino básico no estado do Amazonas, compartilha com os ouvintes um pouco de sua trajetória pessoal e conta-nos sobre seu encontro com a literatura periférica, também conhecida como a “literatura das favelas”. Sem demais digressões, o professor deixa claro que o fio condutor desta didática de aplicação metodológica é o encontro entre a vida e as narrativas das favelas, assim, como um convite colorido pela escuta das vozes silenciadas, inicia-se a construção dos saberes neste potente vínculo comunitário.

O professor inicia a proposta educacional e apresenta a obra a ser trabalhada. Dessa forma, destaca que o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, de Racionais Mc's, e evoca a crua e desafiadora realidade social enfrentada pelos diversos corpos que habitam as periferias dos grandes centros urbanos, principalmente. Assim, ao retratar temas atuais – como a desigualdade social, violência, descriminalização das drogas e racismo – a obra narra as crônicas escritas nas margens da sociedade.

Segundo o professor, a partir de suas memórias e vivências, ao introduzir a literatura periférica em sala de aula, é importante refletir sobre como o ambiente escolar pode se transformar em um espaço propício à escuta e, de quebra, de paradigmas acerca das produções literárias que nascem e tomam forma nos seios periféricos. Assim, Kigenes ressalta que pensar na “literatura das favelas” é também reconhecer o valor intrínseco das vozes que emergem das melodias dos desfavorecidos, é compreender o hip-hop e o rap, por exemplo, como manifestações artísticas dignas de reconhecimento no contexto educacional, pois estão repletas de elementos literários e abundantes em poesia e vitalidade.

18:45 – Didática de aplicação pedagógica no ensino básico no Amazonas

Como aplicação didático-metodológica no ensino básico, ancorado na narrativa lírica de *Sobrevivendo no Inferno*, o professor trouxe a proposta de construção de espaços coletivos de escuta, vivência e intervenção. Nesse sentido, divide sua proposta em três partes: 1. Capítulo 4, versículo 3: as vozes periféricas em cena; 2. A voz coletiva da negritude: espaços de escuta; 3. Falando por mim, contando com os outros: a comunidade e sua história.

O formador explica aos ouvintes que a desvalorização da vida das pessoas reside na crença de que suas perspectivas e imaginações sobre o mundo são naturalmente equivocadas, inferiorizadas ou ilusórias. Dessa maneira, ignorar a realidade social e rotular um indivíduo como alienado ou tolo é desconsiderar, sobretudo, suas experiências enquanto ser humano. Logo, isso explicaria o fato de que, na visão da comunidade, o professor muitas vezes é percebido como uma figura detentora de conhecimento, intelectualidade e sofisticação. Contudo, a pior postura que alguém pode adotar ao entrar em uma sala de aula na periferia é justamente essa, pois os alunos não apenas sabem, como também sentem, que suas vivências estão sendo ignoradas e que o professor não está verdadeiramente disposto a ouvi-los.

Assim, o professor Kigenes destaca que, na periferia, todos os rituais institucionais parecem falsos e desprovidos de sentido, pois os alunos não se sentem representados pelo poder instituído, tampouco pelo professor. Nesse contexto, o inimigo se torna o Estado e qualquer figura de autoridade. Contudo, quando esses indivíduos encontram o hip-hop, por exemplo, eles acreditam que têm voz, pois, através da arte da rima, eles conseguem se conectar com outros sujeitos e, pela primeira vez, serem ouvidos em uma dimensão coletiva. Desse modo, nesta paisagem marginal da existência, o vínculo comunitário é um refúgio onde a expressão individual se configura como uma força coletiva, ao passo que, quase paradoxalmente, permite que essas vozes sejam ouvidas e reconhecidas não mais de modo isolado, mas sim como um todo.

Quando o indivíduo é inserido no contexto coletivo, ele passa a se enxergar como parte dessa comunidade, deixando de lado a perspectiva puramente individual – usualmente difundida nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, o professor enfatiza que uma forma de explorar a dinâmica da coletividade é trabalhar o Capítulo 4, Versículo 3, trazendo as vozes periféricas para o lugar de destaque, por meio da realização de entrevistas nas próprias comunidades, onde as pessoas seriam convidadas a compartilharem suas experiências particulares para, então, narrar aos educandos a história do bairro em que vivem.

De acordo com o docente, essa abordagem metodológica de “escuta” é particularmente interessante porque propõe-se a fortalecer os laços comunitários ao dar voz às pessoas, ao passo que contribui não somente na construção do senso de pertencimento e identidade coletiva, mas também possibilita uma educação vinculada à realidade dos alunos das comunidades.

Desse modo, ao valorizar e dar lugar de destaque às vozes outrora silenciadas, são criados cenários propícios a uma educação mais inclusiva, que reconhece a importância de todas as perspectivas e vivências no processo de ensino-aprendizagem – desvinculando-se da visão estereotipada e excludente, que tende a desvalorizar as produções originárias das periferias e reduzi-las a uma posição pejorativa e marginalizada dentro do cânone literário.

Assim, o professor Kigenes conversa sobre a importância do “pertencer” dentro da comunidade. Nesse contexto, demonstra aos ouvintes da Roda que as histórias que se enquadram como herança cultural são produtos que nos ensinam sobre o sentimento de pertencimento, algo inerente ao ser humano. Portanto, quando somos capazes de reconhecer e valorizar essa sensação de pertencer, percebemos como isso influencia as realidades sociais.

Assim, a roda de conversa caminha para outra fase da abordagem, isto é, após a fase da escuta e realização de entrevistas com pessoas da própria comunidade, os alunos trabalhariam na construção de oficinas de hip-hop ou batalha de rimas, ressignificando o modo de se enxergar o fazer poético e literário dentro do ambiente escolar. Ao final desse processo, é importante que o discente seja capaz de compreender sua história e utilizar essa narrativa como uma forma de expressão, seja por meio da linguagem do hip-hop ou de qualquer outra forma artística ou literária.

Ademais, o professor Kigenes destaca que, nos entornos periféricos, muitas pessoas sofrem com estereótipos projetados sobre elas. No entanto, é fundamental que o indivíduo entenda que ele faz parte de diversos movimentos culturais e de uma história repleta de resistência, pois isso muda sua forma de enxergar o pertencimento e o transforma em um sujeito ativo no mundo, além de contribuir no desenvolvimento da autoestima. Nesse ínterim, é importante que o professor esteja apto a desenvolver um conceito fundamental nesse processo de construção de conhecimento e saberes nas comunidades, isto é, a noção de que “não somos definidos pelo que os outros dizem que somos”. De tal modo, é necessário que o docente promova nos alunos das comunidades o entendimento de que eles são sujeitos que podem ser muito mais e que seus conhecimentos tem valor, isto é, não apenas em termos de linguagem e intelecto, mas também na maneira de se conectar com pessoas através de movimentos sociais capazes de transformar a reação aos estigmas da periferia – visto que todo esse trabalho potencializa a percepção dos indivíduos sobre si mesmos e os permite reconstruir uma identidade de forma mais empoderada.

O professor Kigenes utiliza o exemplo de uma feira organizada no Morro da Liberdade (bairro da zona sul da cidade de Manaus). no Dia da Consciência Negra, que se traduz em uma ilustração significativa de como a escola pode se conectar com a comunidade e transformar a percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre o próprio ambiente escolar. Ao chamar pessoas ligadas aos terreiros, ao hip-hop e ao grafite, por exemplo, a escola deixa de ser um lugar desconectado das vivências e visões dos sujeitos das comunidades e passa a ser um espaço onde as manifestações culturais são trabalhadas e reconhecidas como formas de arte legítimas, não apenas como algo a ser ensinado por necessidades intelectuais, mas também como algo pensado como arte dentro do próprio contexto acadêmico.

De acordo com o docente, essa mediação é necessária para que a escola possa se integrar à comunidade e para que a comunidade também possa se reconhecer na escola. Assim, as partilhas e trocas de saberes e experiências mudam a mentalidade dos alunos

em relação à escola e ao que eles pensam sobre ela, pois os sujeitos passam a valorizar não somente o skate ou o hip-hop, mas também os vínculos comunitários, sua própria história e todos os ensinamentos trabalhados dentro dos cenários da comunidade.

Dessa forma, qualquer movimento social em que o aluno participe pode ser transformado em uma forma de construir empoderamento e uma percepção menos estigmatizada de si mesmo. Isso faz parte do esforço para romper com o esquema de desvalorização da vida e para que os alunos se percebam como seres pertencentes, dignos de serem tratados como cidadãos, pois a cidadania não é apenas um conceito individual, mas um conceito que envolve o vínculo comunitário do sujeito. A partir dessas potentes falas, o professor Kigenes esclarece que a intenção é fazer com que a escola deixe de ser um ambiente de desassociação da comunidade. Desse modo, ao estabelecer vínculos comunitários, os alunos passam a fazer parte de algo maior do que eles próprios, algo que deve ser preservado, pois cria tradições e cultura.

Nesse sentido, ao exemplificar o projeto, o professor cita o fato, baseado em sua prática no ensino básico, de que os alunos não tinham conhecimento de que a cultura pode ser uma construção coletiva, como é o caso do hip-hop e do rap. Para eles, a cultura era algo sofisticado e distante de suas realidades diárias. Assim, evidencia-se que, ao mudar o conceito de cultura, também é possível mudar o conceito de política, pois a cultura pode fazer com que o sujeito se sinta parte da cidade e participe ativamente das ações comunitárias. Portanto, o papel do professor como transformador da mentalidade do sujeito é fundamental nesse processo. Faz parte da ética coletiva e da construção coletiva do conhecimento, da autoestima e das relações contraditórias, pois a sala de aula não deve ser um espaço autoritário, isto é, de modo a impor uma verdade universal, mas sim um ambiente comunitário para mediar conflitos – com saberes e uma escuta apurada, vale ressaltar. A universidade é valiosa quando esses conhecimentos são transformados em formas de explicar e ensinar, e não apenas impostos aos alunos.

Outrossim, destaca-se a relação intrínseca que a música possui com a memória, sobretudo no tocante aos povos de origem africana, bem como a cultura oral afro-brasileira, posto que se utilizam da música como um símbolo de identidade, luta e resistência. Dessa forma, ao ouvir e trabalhar com a obra *Sobrevivendo no Inferno*, por exemplo, abre-se espaço para debater sobre as diversas possibilidades de ação dentro dessa busca insurgente por um “propósito moral” para a vida. Deste modo, o professor Kigenes Simas destaca que a construção de espaços de escuta permite tecer vínculos entre as diferentes áreas do conhecimento, pois reconhece a importância do diálogo interdisciplinar e a necessidade de ir na contramão dos tradicionais limites de ensino. Igualmente, ao valorizarmos a literatura periférica e o rap, por exemplo, abordagens mais inclusivas e diversas do campo acadêmico, encontramos na cultura e na arte periférica uma fonte valiosa de conhecimento e reflexão.

Em tamanha prosa poética, o professor Kigenes Simas finaliza com a fala de que literatura periférica é um chamado à reflexão, à construção de espaços de escuta que

potencializam a aproximação entre educador e alunos da comunidade. Uma vez essa literatura é como um espelho em que os estudantes encontram o reflexo de suas próprias identidades, o objetivo é fazer com que esses jovens possam se reconhecer nas narrativas, poesias e personagens, pois a literatura possui o poder de atravessar as barreiras sociais. Portanto, construir esses espaços de escuta é também permitir que as vozes, que ressoam nos ensurdecedores silêncios de uma cidade inquieta, sejam ouvidas – pois essa cidade, há muito tempo, já atravessa e escancara os corações que anseiam por tranquilidade, nos vínculos (e ventrículos) de sonhos, desejos, vidas e trajetórias entrelaçadas.

19:30 – *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, de Maria Carolina de Jesus

A professora da Universidade do Estado do Amazonas, Elaine Andreatta, iniciou a conversação interagindo com o público presente na Roda de Conversa. Em uma primeira abordagem, discutiu a relevância do ensino da literatura, especialmente no que se refere à literatura indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico, e enfatizou a importância de promover trabalhos voltados para as práticas de leitura e escrita de textos literários. Desse modo, torna-se necessário refletir acerca da valorização das vozes e perspectivas dos grupos historicamente marginalizados nos currículos acadêmicos e nas diretrizes de formação docente.

Segundo a professora, o ensino da literatura ainda caminha lentamente, uma vez que o ensino da gramática é bastante propagado nas escolas, enquanto o ensino da literatura muitas vezes se limita a formações historiográficas ou de crítica literária, negligenciando a leitura em si. Desse modo, a docente acredita que é necessário discutir e promover a prática da leitura em sala de aula, e considera esse um projeto de grande importância nesse sentido.

A professora Elaine, motivada pela obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, de Maria Carolina de Jesus, pontua uma reflexão acerca da caracterização de Carolina Maria de Jesus em diferentes espaços e sobre o impacto causado pelo lançamento de seu livro em 1960, visto que Carolina Maria vendeu muitos exemplares, chegando a vender cerca de 2.500 livros por dia. No entanto, a professora destaca que a autora foi considerada uma figura exótica, o que suscita uma discussão importante. Naquela época, é válido ressaltar que um grande percentual de seu sucesso de vendas estava ligado à estigmatização dos moradores de favelas. Contudo, hoje há uma ressignificação do olhar sobre a favela, com uma nova perspectiva e abordagens relacionadas a textos ou produções oriundas das comunidades e das periferias. No entanto, é crucial lembrar que os livros literários, assim como os momentos históricos, retratam uma época e são fundamentais para denunciar questões relevantes ao período de produção. Dessa forma, ainda que não haja críticas explícitas, essas questões não devem ser apagadas durante o ensino dos textos literários.

Por conseguinte, Andreatta sugere que, durante a leitura da obra, os professores estimulem seus alunos a fazer uma busca pela palavra “negra” dentro da narrativa de Carolina Maria de Jesus. Nesse sentido, ela evidencia que em várias passagens é possível vi-

sualizar e perceber diversos xingamentos que foram dirigidos à autora e que ela, implícita ou explicitamente, denuncia na obra. Novamente, ressalta que esses temas pejorativos devem ser problematizados e debatidos durante o processo de aplicação metodológica.

Assim, a intenção da professora é apresentar uma oficina de leitura e escrita, visando a criar possibilidades de escuta e permitir que os alunos compartilhem suas percepções e interpretações sobre o livro. Dessa forma, a docente opta por essa abordagem, pensando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, que abrange do 6º ao 9º ano, mas que também é adaptável ao Ensino Médio. Portanto, a partir desta construção comunitária de conhecimentos, o propósito é compreender as abordagens didático-metodológicas que podem ser utilizadas como estratégias de práticas leitoras.

19:45 – Didática de aplicação pedagógica no ensino básico no Amazonas

Como professores, ao olharmos para uma obra, selecionamos aquilo que ela nos apresenta de potencial para ser trabalhado em sala de aula. Neste caso, estamos falando de literatura afro-brasileira e também da escrita de si, ou seja, textos autobiográficos. Logo, podemos dizer que o livro de Carolina Maria de Jesus, como um diário, constrói-se com base em um texto autobiográfico que atesta a existência desse ser em um determinado lugar e espaço, em relação à sua comunidade. Outrossim, a primeira coisa que a professora sugere é a elaboração de uma sequência didática. Desse modo, a intenção é pensar no roteiro de estudo da obra, não apenas para os alunos, mas principalmente para os professores e posterior aplicação da prática docente. Vale ressaltar que não é possível realizar um trabalho em sala de aula sem ler e estudar a obra, isto é, sem nos apropriarmos dela.

Nessa sequência de estudo, a primeira proposta seria justamente pensar nas condições de produção da obra. Isso inclui o autor e os leitores da época, o suporte em que o livro foi publicado e qual era o propósito por trás da publicação. A professora ressalta que, desde o início da leitura da obra, é perceptível que Carolina Maria de Jesus tinha a intenção de ser publicada. Mais do que isso, é importante considerar toda a história de Carolina Maria de Jesus, sobre a qual constantemente diz-se que Audálio Dantas foi quem a descobriu. Contudo, essa perspectiva de revelação e descoberta é falsa, pois é certo que Carolina já tentava produzir e encaminhar seu processo de publicação por conta própria, evidenciando, portanto, que ela queria ser lida e objetivava, sim, apresentar seu trabalho aos outros.

A professora Elaine remete a uma fala de Conceição Evaristo, em uma entrevista, que relata o momento em que Audálio Dantas foi até a favela do Canindé, onde Carolina o chamou atenção ao iniciar uma conversa com algumas pessoas, dizendo algo como: “Olha, eu vou colocar vocês no meu livro”. Essa abordagem revela que Carolina Maria não queria apenas falar para os indivíduos ao seu redor, mas também para Audálio Dantas. Nesse sentido, é evidente que a autora buscava essa publicação, o que envolve uma série de aspectos sócio-históricos, discursivos e também uma crítica literária que, por muito tempo, foi bastante limitada no Brasil e só ganhou força após a morte de Carolina

Maria de Jesus, em 1977, quando passou a ser retratada com mais intensidade pela universidade. Todavia, ainda estamos caminhando lentamente para que Carolina Maria de Jesus seja reconhecida como uma autora lida nas escolas.

Ainda nos fundamentando nas perspectivas de Conceição Evaristo, sob a ótica das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é importante refletir que a inserção obrigatória de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras nos currículos do Ensino Fundamental e médio, bem como o aumento da presença de estudantes negros no ensino superior, são fatores que demandam uma atenção mais cuidadosa das universidades em relação a obras e autores afro-brasileiros. É necessário considerar também outras experiências, além da questão da publicação e do texto, que estão relacionadas à linguagem que a autora utiliza e às transgressões ortográficas que muitas vezes não são aceitas no ambiente escolar, levando a exclusão da obra das salas de aula. No âmbito acadêmico, ao lermos Carolina Maria de Jesus, devemos pensá-la enquanto uma autora que, devido ao seu inegável potencial criativo, habilmente trabalha com a arte da palavra.

Portanto, de acordo com a professora conversadora, é fundamental que nós, seja enquanto alunos ou corpo docente, tenhamos conhecimento de todas essas condições e que também estudemos a estruturação da obra e seu plano. O próprio título, sobretudo a utilização do termo “diário”, indica que é uma obra construída em forma de escrita autobiográfica, com todas as marcas de gênero e datas que abrangem o período de 1955 a 1960. Assim, esses 35 diários se tornaram um único livro – que passou, inclusive, por uma série de edições realizadas por Audálio Dantas.

Além disso, a partir do método de investigação da obra, a docente articula sobre as estratégias de aproveitamento do conteúdo e do espaço-tempo a partir desse texto autobiográfico – onde se nota não somente uma descrição do cotidiano, mas também uma descrição que se repete a partir da existência de uma mulher negra, uma catadora que luta para ter o que comer todos os dias. Indubitavelmente, podemos olhar para essas falas, que em alguns momentos serão vistas apenas como estigmas da favela, mas é importante compreender a voz da autora a partir do seu lugar de enunciação. Observemos, portanto, que estamos falando do ano de 1960, período em que o Rio de Janeiro e São Paulo contavam apenas com quatro favelas. Isso significa que a publicação do diário de Carolina Maria de Jesus seria vista como algo exótico e independente, despertando o interesse das pessoas em conhecer esse espaço que os compradores de livros – sobretudo a elite brasileira –, até então desconheciam.

Em sequência, no que concerne ao estudo da linguagem, é importante considerar a proposta de letramento literário. Segundo a professora, devemos entender que os textos literários têm construções próprias e diferenciadas de outros tipos de textos. Nesse ínterim, os professores devem observar isso como uma circunstância que varia de acordo com a obra e o livro em questão. Além disso, devemos estar cientes das marcas e críticas específicas do texto autobiográfico, como o excesso de pessoalização. Vale ressaltar que estamos sempre falando da postura do professor em relação à obra, ou seja, nesta Roda

de Conversa, apresentamos uma possibilidade de roteiro que pode ser adaptado ou repetido para agregar no ofício da docência.

Sucessivamente, a orientadora examina o modo usual pelo qual Carolina Maria de Jesus é caracterizada. Nesse contexto, observa-se que ela era uma mulher negra, criada pela mãe e pela avó – sendo a mãe uma figura solo, o que é referido pelo termo “mãe solteira”. Ademais, Carolina também era catadora de papel, e essa ocupação desempenha um papel extremamente relevante na construção de seu texto, pois, além de ser uma catadora da favela do Canindé, essa figura feminina frequentou apenas dois anos de escola primária, mas escreveu textos o tempo todo. Sob esse viés, é interessante analisar como seus escritos estão fortemente relacionados a essa dinâmica entre a sala de aula e o momento em que ela sai para catar papel, além dos relatos acerca de sua forte insegurança alimentar, posto que a escritora precisava garantir a comida diária e, de maneira consecutiva, o ciclo se repetia pela necessidade de sobrevivência. Nesse enfoque, é evidente que a fome é uma temática muito presente na construção dessa obra e não pode deixar de ser trabalhada.

Quanto aos arquivos iconográficos sobre Carolina, a docente discute sobre a escassez de informações existentes em relação a tais imagens, ou seja, não sabemos se foram capturadas em momentos descontraídos ou se foram fotografias pensadas com poses planejadas. Essa é uma abordagem interessante, pois Veronice, filha de Carolina, menciona em uma das entrevistas que a mãe constantemente demonstrava uma preocupação com a imagem que os outros esperavam dela, isto é, essa representação feminina a partir dos estereótipos de mulher negra, pobre e favelada. Certamente, há muitas situações a serem discutidas, inclusive em relação ao lenço que Carolina usa na cabeça, presente em muitas fotos – o que possibilita uma reflexão sobre a imagem que a classe média e alta da época gostaria de ter sobre essa mulher escritora. Em síntese, todas essas perspectivas favorecem uma percepção mais sensível desse lugar de enunciação, desse corpo que, simultaneamente, ocupa um espaço e traça um paralelo com a memória dentro desse “fazer literário”.

Nessa concepção, a professora Elaine explora a relevância do contexto da escrita da memória. Em suma, quando escrevemos, estamos produzindo nossas memórias, logo, existem diferentes tempos envolvidos nesse processo: o tempo da escrita; o tempo vivido anteriormente ao processo de escrita e o tempo da leitura e do diálogo que as pessoas terão com o texto autobiográfico. Os tempos se entrelaçam com a memória individual do leitor, portanto, no contexto escolar, ao trabalharmos com a obra de Carolina Maria de Jesus, é importante refletirmos sobre esse processo contínuo de atualização, para não perdermos de vista a importância desses diferentes tempos mencionados. Durante o estudo da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, é essencial considerar como esses tempos se relacionam e como a memória desempenha um papel fundamental nesse processo de escrita e produção literária.

Para fins de contexto, vale frisar que esse período ocorreu durante a presidência de Juscelino Kubitschek. Consequentemente, em diversos textos, Carolina menciona Juscelino, pois é um momento de grande euforia no Brasil, com um forte imaginário nacional de desenvolvimento. Isso resulta no aumento das migrações e na proliferação das favelas, como a do Canindé, onde Carolina vivia. É interessante como a escritora observa que a cidade central é “limpa” e as pessoas em situação de vulnerabilidade são reduzidas aos espaços periféricos

Em relação ao contexto de publicação do livro *Quarto de Despejo*, é importante mencionar que foi um período de grande repercussão: Carolina vendeu mais de 10 mil exemplares durante os três dias posteriores ao lançamento da obra, o livro foi traduzido para diversas línguas e teve um grande impacto, gerando opiniões diversas. De modo geral, a obra aborda as atividades cotidianas de Carolina, sua ascensão e seu subsequente esquecimento:

Carolina não corresponde aos estereótipos e sempre surpreende. Negra, espera-se que seja humilde, mas não é. Mulher espera-se que seja submissa, mas não é. Semianalfabeta, espera-se que seja ignorante, mas não é. E não sendo o que se espera dela, é rejeitada como pessoa pela sociedade e incompreendida como escritora. Foi rapidamente esquecida e sua obra, que incomodou pelo conteúdo e pela forma, permanece em grande parte inédita. A sociedade preferia não saber da miséria, do sofrimento e da injustiça¹.

Portanto, no que diz respeito aos processos metodológicos de aplicação didática dessa proposta de trabalho com a obra, a professora Andreatta enfatiza a relevância de um olhar mais apurado sobre o contexto, sempre considerando os aspectos sócio-históricos e discursivos do momento de sua publicação. Outrossim, desvinculando-nos do pensamento estereotipado de que *Quarto de Despejo* trata-se de uma obra afro-brasileira simplesmente por ter a autoria de uma mulher negra, é pertinente priorizar reflexões sobre a narrativa de Carolina Maria de Jesus e compreender os elementos essenciais que a tornam parte integrante da literatura afro-brasileira. Nesse sentido, destaca-se a constância de um lugar de enunciação política, uma abordagem temática relacionada aos dramas vividos pela modernidade brasileira ao retratar a miséria e a exclusão², bem como a notável presença de elementos autobiográficos que atravessam todas as passagens de tempo na obra, os quais desempenham um papel fundamental na sua compreensão de seus aspectos.

Na oficina de leitura e escrita, a professora Elaine Andreatta sugere diversas possibilidades didático-metodológicas visando à construção comunitária de saberes. A partir da técnica de oficina – caracterizada pelo o ato produções constantes –, por exemplo, a proposta de “processo elástico” é desenvolvida com base nas perspectivas didáticas de produção e troca de experiências e conhecimentos, ou seja, produzir e compartilhar em sala de aula, nesse constante fluxo de escuta e diálogo entre professor e corpo discente. Sob essa perspectiva, também é importante que o professor faça uma curadoria dos

1 Castro; Machado, Muito bem, Carolina!, 2007, p. 77.

2 Duarte, Por um conceito de literatura afro-brasileira, 2017, p. 204.

textos em diálogo, ou seja, selecionar previamente o material que será utilizado em sala de aula, priorizando as produções textuais que possibilitem o estabelecimento de trocas dialógicas, linguísticas, textuais ou temáticas³.

Em seguida, a professora parte para um enfoque no processo pessoal de escrita, que também envolve a noção de conversa literária como uma forma de ensino que sistematiza o intercâmbio de discussões mediante a sequência de leitura do livro. Dessa forma, pode-se dizer que a conversa literária é uma situação de ensino que valoriza a escuta no processo de ensino-aprendizagem, onde o letramento literário envolve o estudo do texto e o consequente processo de crítica literária com base na experiência leitora.

Outra abordagem metodológica seria o projeto da “caderneta do escritor(a)”, que consistiria em uma ferramenta de intervenção relacionada ao fato de que, especialmente no Ensino Médio, os alunos escrevem poucos textos literários na escola. Nos anos iniciais, contudo, há uma base educativa em relação à escrita, mas no Ensino Médio, na maioria das vezes, não há essa preocupação com os textos que não estão explicitamente relacionados ao mundo da informação, o que faz com que o texto literário seja deixado de lado. Assim sendo, é relevante considerar a produção literária como uma abordagem do letramento literário vinculada à prática da escrita, uma vez que a caderneta do escritor se propõe a ser um recurso no qual o estudante registra regularmente suas aprendizagens ao interagir com o texto em leitura. De maneira geral, essa noção de escrever sobre o texto constitui um exercício de escrita que viabiliza a elaboração de um texto final como uma atividade conclusiva para os alunos.

Na organização da oficina, utiliza-se uma abordagem prática do ato de produção literária, de modo que é possível pensar em blocos temáticos para desenvolver as aplicações didáticas, onde cada bloco pode ser independente, uma vez que o tempo escolar é limitado. Por conseguinte, é provável que o professor não consiga trabalhar com um único livro durante um longo período, mas é viável considerar a inter-relação de diversas listas de conteúdos com o texto literário em questão, tanto nos seus vínculos dialógicos quanto nas possibilidades de exploração linguística que ele oferece.

Nesse íterim, a professora Elaine Andreatta afirma que é possível trabalhar com um ou dois blocos, ou até mesmo os três, haja vista que cada bloco segue uma sequência de procedimentos que se repetem, mas com temáticas distintas. Desse modo, as atividades podem ser realizadas em sala de aula ou extraclasse.

Cada bloco parte da realização de leitura e conversa literária, portanto, a abertura para uma roda de leitura e conversa é uma forma de iniciar as discussões e refletir sobre o texto que será trabalhado. Todavia, é importante considerar que cada texto tem uma leitura única. De acordo com a docente, a título de exemplificação, ao ler Carolina Maria de Jesus, em relação à linguagem e compreensão, nota-se que o texto não é difícil e tem o mesmo nível de compreensão de “Macunaíma”, por exemplo. No entanto, cada professor deve verificar que tipo de dificuldade a linguagem, estrutura e organização do

³ Bakhtin, Problemas da poética de Dostoiévski, 2008.

texto apresentam, bem como observar as possibilidades de encaminhamento para que haja melhor compreensão e desenvolvimento da linguagem. Em suma, a roda de leitura e conversa pode levar a aproximações temáticas e a conexão com outros conhecimentos trabalhados em diferentes áreas escolares, possibilitando um trabalho interdisciplinar. A obra literária oferece muitas possibilidades nesse sentido, pois viabiliza os intercâmbios dialógicos entre as construções comunitárias dos saberes e os procedimentos relacionados a outros blocos temáticos, os quais estão associados à utilização da caderneta do escritor.

No que diz respeito ao trabalho com o livro *Quarto de Despejo*, especificamente, é fundamental que o professor promova reflexões sobre a intenção do texto e seus desdobramentos no gênero literário autobiográfico, isto é, a partir de uma escrita que aborda questões de gênero, raça e classe. Ademais, de acordo com a professora orientadora, uma primeira abordagem de estudo seria entender a autora, que também é personagem, Carolina Maria de Jesus, pois essa potente e complexa figura apresenta uma existência mediada pela aparição e descrição dos aspectos cotidianos, construindo um pacto autobiográfico com o leitor. A saber, o “pacto autobiográfico”, conforme descrito por Lejeune (2014), estabelece um tipo de conexão entre o autor e o leitor, baseado no princípio de um gesto contratual. Esse contrato é fundamentado na premissa de que há uma relação de identificação entre o autor, o narrador e a personagem dentro do contexto da obra. Posteriormente, como proposta de atividade conclusiva aos alunos, pode-se realizar a leitura de trechos de outras formas de inscrição autobiográfica e trabalhar na reescrita do texto completo.

A docente prossegue com uma sugestão de trabalho com o eixo temático voltado para a ampliação de conhecimentos, no qual a memória configura-se como um importante objeto de estudo. Dessa forma, ampliar conhecimentos implica considerar a importância da memória para a construção da identidade e seu papel nas práticas culturais. É fundamental compreender que a memória e a identidade estão intrinsecamente ligadas, sendo difícil conceber a identidade de forma isolada, uma vez que ela está indissociavelmente ligada à memória. Ao reconhecer o texto literário, é necessário refletir sobre como o lemos. No caso do texto autobiográfico, há marcas linguísticas e discursivas que evidenciam sua natureza autobiográfica, como a presença da primeira pessoa, a descrição dos personagens, a narração dos acontecimentos e a interpretação das falas das demais personagens. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a construção de textos autobiográficos é particularmente interessante, pois a questão de ouvir a comunidade torna-se fundamental. Assim, é necessário compreender os indivíduos não mais de maneira isolada, mas sim entender esses sujeitos a partir de suas trajetórias, vínculos e escritas.

Em sucessão, a docente destaca que Carolina Maria de Jesus utiliza diversas metáforas em seu texto, sendo a mais conhecida aquela que relaciona sua cor à fome (“Eu sou negra, a fome é amarela e dói muito”). Portanto, para que os discentes possam compreender a obra, é fundamental compreender tanto as metáforas quanto as construções e

estruturas linguísticas presentes no texto. Paralelamente, é possível explorar a construção de metáforas através da caderneta do escritor. Além disso, nas obras de Carolina de Jesus é importante considerar a fome para além de sua dimensão corporal e física. Nesse contexto, ter um olhar mais sensível é essencial para entendermos nosso lugar a partir da compreensão do lugar do outro.

Como proposta de estudo da dimensão do espaço e do tempo, a professora sugere a exploração das narrativas das mulheres negras da favela, a partir do documentário *As Griots da Maré* (2016), dirigido por Diego Jesus e Tereza Onã. De forma análoga, afirma que é relevante trabalhar em consonância com os demais elementos iconográficos pertinentes ao tema em questão – como a visualização de fotografias da periferia do Amazonas, como as do fotógrafo Alonso Junior. Além disso, ressalta que explorar as diferentes formas de expressão visual possibilita reflexões acerca da memória e identidade. No que diz respeito ao relato de crítica social, a orientadora deixa claro que o diário não se limita ao ato de contar ou narrar, pois Carolina também aborda questões políticas e posiciona-se politicamente ao refletir sobre seu lugar no mundo enquanto uma mulher que luta para alimentar seus filhos. A expressão “quarto de despejo” carrega, por si só, essa perspectiva sobre o que é a favela, que se configura como o lugar onde os excluídos da sociedade são “despejados”.

Retomando a caderneta do escritor, propõe-se a produção de textos em diálogo com a obra de Carolina ou demais eixos temáticos relacionados. Na atividade final, isto é, que corresponde à conclusão da oficina, a professora sugere a criação de um texto manuscrito ou digital que consista na elaboração de um diário ou outro tipo de produção autobiográfica. No que diz respeito à produção digital, a possibilidade ficará a critério de cada escola. Todavia, é válido considerar a utilização do Instagram ou Scrapbook, que também podem ser vistos como formas de diários, pois proporcionam a oportunidade de fotografar e explorar as tecnologias que os alunos já estão habituados.

Outra possibilidade é a criação de um diário de leituras, pois permitiria o estabelecimento de associações entre o texto em leitura e as atividades cotidianas de cada indivíduo, bem como a construção de conexões entre a vivência da autora e as experiências dos alunos. É fundamental entender Carolina Maria de Jesus como uma autora afro-brasileira e refletir sobre conceitos atrelados ao texto literário. Assim, para ampliar a compreensão acerca da literatura afro-brasileira, a professora deixa algumas sugestões de estudo aos ouvintes, como pesquisas nos sites *Literafro* e *Quilombhoje*. Segundo a professora Elaine, é de extrema relevância perceber que a voz autoral de Carolina Maria de Jesus é de uma autora afrodescendente que reafirma sua negritude por meio de sua escrita. Assim, quando observamos sua enunciação política, fala-se muito sobre a ideia de exploração, mas ainda assim devemos considerar que seus posicionamentos também são influenciados pelo entendimento e compreensão da época, portanto, não se pode esperar dela uma postura totalmente militante – tal qual diversos críticos costumam comentar. No entanto,

sua obra pertence à literatura afro-brasileira e, quanto à constância discursiva da obra, há sim uma voz afrodescendente, porém sob outras óticas de enunciação.

Em síntese, a obra de Carolina Maria de Jesus aborda temas relacionados aos “dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão”⁴. Para aprofundar a compreensão da obra de Carolina Maria de Jesus, sugere-se a realização de rodas de leitura com marcação, em que trechos significativos do texto são destacados e discutidos. Desse modo, a caderneta do escritor pode ser explorada como forma de encerrar este bloco de estudos. Indubitavelmente, Carolina transcende as categorizações de favelada ou catadora de papel, revelando-se como Carolina Maria de Jesus, a fonte de enunciação da materna, sujeito político atuante e, acima de tudo, a escritora.

Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 04 de jun. 2023.

CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais da Mata. **Muito bem, Carolina!** – Biografia de Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007

D’ANDREA, Tiaraju. **A Formação dos Sujeitos Periféricos**: Cultura e Política na Periferia de São Paulo. Tese de Doutorado. Departamento de Sociologia. FFLCH/USP, 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: ELBLE, Laeticia Jensen; DALCASTAGNÈ, Regina (orgs.) **Literatura e exclusão**. Porto Alegre-RS: Zouk, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Tradução e organização de Jovita Racionais MC’s. **Sobrevivendo no inferno** / Racionais MC’s. São Paulo : Companhia das Letras, 2018.



4 Duarte, Por um conceito de literatura afro-brasileira, 2017, p. 204.

DIÁRIO DE CAMPO – RODA DE CONVERSA V: “LITERATURA AFRO-BRASILEIRA, LITERATURA ANGOLANA, LITERATURA MOÇAMBICANA”

Isabela Cerqueira (FLET/UFAM)

Dia 29 de março de 2023

Às cinco e meia da tarde, o céu da Universidade Federal do Amazonas já estava escuro. São raras as vezes em que fico no campus depois do meu horário de aula, então o clima noturno não me é habitual. No dia da última Roda de Conversa, no entanto, o céu escurecia pouco a pouco, não pelo pôr-do-sol, mas porque nuvens gigantescas de chuva ameaçavam cair sobre a nossa ilha florestal. Em outra situação, eu teria implorado aos céus. Sair de dentro do território gigantesco da universidade dentro de um ônibus lotado, num clima chuvoso e, ainda por cima, em horário de pico na movimentada cidade de Manaus, é o terror do universitário. Porém, como eu não precisava sair, muito menos implorar, naquele dia, sosseguei.

Há pouco eu havia saído da minha disciplina de quarta-feira, corrido para jantar no restaurante universitário, e já corria ansiosa para o Auditório Rio Negro. Era próximo das seis horas, então achei que o ambiente estaria lotado. Porém, talvez porque ainda faltavam quinze minutos para as seis, por causa das aulas mais longas de alguns estudantes e também dos alunos e convidados que ainda chegavam ao Setor Norte do campus, havia poucas pessoas — situação que se resolveria totalmente alguns minutos depois. Sentei numa das fileiras mais altas, estrategicamente, pois na minha opinião são as com melhor visão. Sem companhia, ocupei-me com a observação do Anfiteatro, uma observação minuciosa e, acima de tudo, impressionada. Não sei qual a minha relação com esses ambientes amplos e silenciosos, mas são para mim extremamente confortáveis. Há algo neles que me deixam focada, pronta para absorver novas informações. Essas sensações despertadas mesclaram-se com a minha ansiedade natural, e eu não via a hora da Roda de Conversa iniciar.

Essa já era a quinta roda que o projeto efetuava, e, das quatro anteriores, tive a oportunidade de participar apenas de uma. Até hoje me arrependo de não ter sido uma presença assídua em todas elas, já que a temática seria de grande utilidade para minha pesquisa acadêmica, e os assuntos, em geral, principalmente as literaturas africanas,

eram novidade para mim. Estudei todo o meu Ensino Fundamental e médio em escolas públicas e nunca, nem em um momento sequer, ouvi de meus professores nomes de artistas africanos contemporâneos, explicações sobre a cultura africana, ou qualquer coisa acerca da literatura e arte afro-brasileira, senão o básico lugar-comum naquela única semana de novembro. Apenas quando entrei na universidade, e por causa de professores engajados, responsáveis por eventos como as Rodas de Conversa, tive essa introdução de artes africanas, no plural. Como pessoa que sempre amou pintura, sempre se interessou por literatura, por história, por música, eu me questioneei o quanto toda essa minha natureza eclética era falsa. Parte do meu interesse pelo estudo nas literaturas africanas, hoje, baseia-se na necessidade de fugir dessa bolha em que, por vinte anos, eu estive presa.

Pouco depois das seis horas, quase todos os assentos do auditório estavam cheios. O lugar silencioso de antes transformou-se num ambiente sonorizado com o ruído de diversas vozes. Cada vez que um atrasado abria a porta do auditório, o som da tempestade que caía do lado de fora invadia o espaço isolado. Meus amigos haviam sentado nas cadeiras ao meu lado, e as três professoras formadoras já ocupavam suas posições no palco do auditório, ao redor de uma mesa oval. A primeira delas, na ordem em que se apresentaram, era a professora Fernanda Gallo; a segunda, professora Fátima Souza; e a terceira, familiar a todos os estudantes e docentes da nossa universidade, a professora Adriana Aguiar. Cada professora responsabilizou-se por uma das literaturas presentes no título da Roda de Conversa — *Literaturas moçambicana, angolana e afro-brasileira* —, o que, como eu esperava, gerou uma diversidade de temas, relacionados tanto à arte visual, à arte escrita, mas também à história, à geografia de Angola, Moçambique e do nordeste do Brasil. Ao escrever isso, lembro de uma constatação que ouvi de certo professor em sala de aula, e que agora parafraseio: o curso de Letras, mais do que qualquer curso, abrange tantas áreas que é impossível delimitá-lo. Ele, em seu âmago, diz respeito à linguística e à literatura, não só a brasileira, mas as do mundo; porém, o quão comum é para nós, graduandos desse curso, estudar filosofia e história, sociologia e geografia, artes visuais e música, ou debater sobre cultura, política e ecologia? A Roda de Conversa só me mostrou mais uma vez, de centenas, a amplitude que um discurso por ter quando gira em torno da literatura.

Às seis e quinze, mais ou menos, após a apresentação inicial das professoras, o evento iniciou. Fernanda Gallo, até então desconhecida para mim, deu entrada à sua temática: “Projeto multidisciplinar: ‘Orgia dos Loucos’, de Ungulani Ba Ka Khosa, para o Ensino Médio”. Antes de ela explicar o título e os elementos que o compunham, algumas reflexões vieram à minha mente. Primeiro, a ideia de projeto multidisciplinar. Apesar de saber bem o que esta palavra significa, notei, novamente, que ela nunca fez parte das minhas lembranças escolares. Até mesmo na universidade tive contato com professores que repudiaram a mesclagem de temáticas, a ideia de envolver não só uma área de estudo num mesmo projeto de aula, e que nos instruiu a focar em uma única finalidade. Na minha cabeça, e tenho certeza que não há nada de errado nesse pensamento, o ato de mesclar áreas de conhecimento e disciplinas deveria ser natural, não uma exceção. É

estranho tratar tudo como limitado e estático, como se não fossem todos componentes da carreira escolar e acadêmica.

A segunda coisa que me interessou foi o nome do autor. Nunca tinha ouvido falar antes de Ungulani Ba Ka Khosa, nem de seu livro. Lendo seu nome, não consegui imaginar que sua origem era moçambicana, demonstrando o quanto meus conhecimentos básicos sobre as culturas africanas eram precários. E a terceira coisa, talvez a mais importante, foi o fato de que, pela primeira vez em toda minha vida, eu estava me deparando com uma proposta de levar literatura africana, uma literatura não europeia, não ocidental, contemporânea, para dentro de sala de aula. Imagina-se o baque dessa informação. Foi como uma nova porta se abrindo, uma lâmpada se acendendo em minha mente indiscutivelmente alienada. Foi impossível, vendo isso, não me imaginar no lugar dos alunos que receberam ou receberão esse tipo de projeto. O quão diferente minha visão de mundo seria se algum professor tivesse me apresentado algum livro, qualquer livro, de literatura africana?

A apresentação da professora Gallo, dessa forma, focou num projeto multidisciplinar, como já dito, tendo como público-alvo os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A ideia geral do projeto era, através de uma colaboração entre professores, trabalhar *Orgia dos Loucos* quando os estudantes já tivessem um conhecimento prévio de histórias e artes africanas, facilitando-lhes a adequada compreensão do texto. Os jovens do projeto, assim como eu fui, eram estudantes sem noção alguma de cultura fora da própria bolha, e, antes de receberem o livro principal em suas mãos, precisavam passar por uma introdução nada básica — profunda e fundamental — acerca da África, uma aula que não a tratasse como continente homogêneo, sem história fora da escravidão, sem cultura senão a levada pelos colonizadores, como normalmente se cresce acreditando. Prova disso foi o relato da professora Fernanda Gallo, nada estranho para nós, sobre uma pergunta que fez aos alunos: Quando você pensa na África, qual a primeira coisa que vem à sua mente? As respostas? Todas generalizações relacionadas à miséria, fome, guerra, etc.. Nada novo. Nada inesperado.

O primeiro e segundo encontros do projeto proposto por Gallo destinam-se à disciplina de História. Trabalhados pelo professor encarregado da matéria, trataria da Partilha da África (1883-1885). Didaticamente à exposição destes primeiros encontros, a professora incluiu no slide a conhecida caricatura, obrigatória em livros didáticos, da repartição literal do continente. Senhores idosos e bigodudos, chefes de estado, com certeza, sentados ao redor de um grande bolo repartido em que, entre suas fatias, separam-se as letras AF-RI-QU-E. Discutiu-se na Roda de Conversa, a partir disso, sobre preconceito, exploração e humilhação dos povos africanos, comentando sobre a invenção de justificativas para o racismo e a escravidão, e também sobre os desumanos zoológicos humanos que existiram na Europa, inacreditavelmente, até 1958.

Poucos anos atrás, e isso assusta quando colocado em pauta, pessoas negras eram vistas como entretenimento, como inferiores, como dignas de morte e de tortura. Mesmo

que seja, hoje, uma obrigação — pois está na lei que as histórias e literaturas africanas devem ser levadas às salas de aula —, mesmo que elas sejam tão importantes quanto as europeias e as asiáticas, mesmo que os africanos estejam profundamente ligados à história brasileira, ainda assim, nas aulas tradicionais, não há nem nota de rodapé sobre eles. Trazer esses questionamentos para os alunos, dar-lhes conhecimento da realidade, portanto, é mais do que essencial. Assim, a ideia de levar conhecimentos históricos antes de entregar a literatura aos alunos é ideal, já que, mergulhados numa bolha eurocêntrica e americanizada, seria difícil compreender as palavras de um escritor à parte disso.

Os próximos encontros do projeto multidisciplinar foram destinados à disciplina de Artes. Matéria esta que, em algumas escolas, nem existe para os estudantes do Ensino Médio, e, quando existe, é dada como optativa, como algo sem importância diante de conteúdos utilitaristas. Nesse ensino tradicional, os estudantes são instruídos a decorar para depois esquecer, quando, como no caso desse projeto, deveriam entender e complementar — ou reformular — suas preconcepções. Acredito que os estudantes que participaram desse projeto nunca devem ter visto algo relacionado à arte contemporânea, muito menos, algum exemplo de arte africana. A professora Fernanda Gallo trouxe como alternativas de arte moçambicana, importantes não só estética como historicamente, os artistas Malangantana (1936-2011), Ricardo Rangel (1924-2009) e Gonçalo Mabunda (1975-). Dos três, o primeiro foi o que mais me interessou, mas digo isso em termos estéticos.

A obra “Monstros grandes comendo monstros pequenos”, de 1961, me impactou de uma forma que eu nem sei expressar. Na verdade, cometi o erro de não escrever o nome da pintura em minhas anotações, e depois de um tempo o esqueci. Ao incluir Malangantana nas minhas memórias, decidi buscá-la, baseada apenas em poucas recordações e, principalmente, na impressão que eu tive naquele dia. Não foi de primeira que eu a encontrei, mas posso dizer que, quando consegui, o efeito foi o mesmo. O fundo negro, os monstros nada assustadores pintados em cores vibrantes, o contraste dos chifres e dentes brancos desses animais redondos e irreconhecíveis com as cores e o fundo, o sangue escorrendo das feridas causadas por mordidas e perfurações, tudo isso me interessou. Mas lógico, em termos estéticos. Eu costumo gostar dessas coisas mais sombrias, relacionadas à morte e a monstros.

Mas quando a professora Fernanda Gallo explicou a crítica que a pintura carregava, presente desde seu título, gostei ainda mais: o colonialismo, os monstros grandes; os colonizados, os monstros pequenos. Ainda que Malangantana tivesse pintando algo acerca da África, não é muito difícil estender essa representação a óleo a todos os países que, brutalmente, foram invadidos, como nosso Brasil. Ricardo Rangel, um fotógrafo, e Gonçalo Mabunda, um escultor contemporâneo, todos os três artistas, possuem essa mesma intenção de representar a exploração através da arte, de transformar a dor e o sofrimento de milhões em peças de artes carregadas de lembranças e significados.

Para finalizar a primeira apresentação, a professora Fernanda Gallo compartilhou os últimos cinco encontros do projeto, aqueles em que foram, finalmente, tratados temas relacionados à literatura. No primeiro, propôs uma grande gama de exemplificações literárias mais conhecidas, com temáticas análogas às de *Orgia dos Loucos*, livros que se ocupam de falar sobre o medo, a perseguição, a fome, a selvageria, a desavença irracional diante de diferenças culturais. Entre os citados estavam *O diário de Anne Frank*, *Baratas*, de Scholastique Mukasonga, *K: Relato de uma busca*, de Bernardo Kucinsky, e *É isto um homem?*, de Primo Levi. No segundo encontro, finalmente, foi levado à sala de aula o livro *Orgia dos Loucos*. Porém, para evitar precipitações, apenas o título, a epígrafe e as ilustrações foram discutidas. Apenas no terceiro e no quarto encontros o conteúdo do livro seria disponibilizado e analisado pelos alunos. Para finalizar o projeto da professora Fernanda Gallo, no quinto encontro seria proposto aos alunos uma produção de texto baseada em todas as informações que eles receberam ao longo dos encontros, desde os conhecimentos históricos e artísticos, até as novas experiências com a literatura moçambicana. Nesse ponto, os discentes seriam desafiados a escolher um conflito, seja local, regional ou mundial, e dissertar sobre ele. Dessa forma, o projeto “Projeto multidisciplinar: ‘Orgia dos Loucos’ de Ungulani Ba Ka Khosa para o Ensino Médio” foi finalizado.

A segunda apresentação iniciou-se às sete horas da noite, aproximadamente, com a professora Fátima Souza. A primeira coisa que notei foi que, mais do que as outras duas apresentações, a da professora Fátima era a que mais eu estava ansiosa — ansiedade que já perdurava há tempos. Ela deveria ter se apresentado com o mesmíssimo assunto na quarta roda de conversa, mas por motivos de doença — covid, se me não engano —, sua presença foi adiada até a roda seguinte. Seu tema era “Clube de Leitura: Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis, Jarid Arraes para alunos de 6º a 9º ano”. A proposta era basicamente a criação de um grupo destinado à leitura coletiva de cordéis com discentes, que, ao fim, resultasse em uma atividade prática de produção de conteúdo sobre personagens negros da história brasileira que foram esquecidos ao longo das décadas.

A autora, Jarid Arraes, já era familiar pra mim. Apesar de nunca ter lido nada escrito por ela, conhecia seus títulos mais famosos: *Redemoinho em dia quente* e *Corpo Desfeito*, ambos na minha lista de compras. O livro que a professora Fátima apresentou, no entanto, era o mais desconhecido a mim, e eu não sabia nada, a não ser sua capa e título. Ao apresentá-lo, iniciou-se uma discussão sobre a importância de se conhecer a história de todas as personagens da nossa história. O livro — *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* — centra-se em narrar, em forma de poesia, as aventuras e vidas de mulheres que fizeram parte dessa formação nacional, que deixaram sua marca de alguma forma, e que foram, com o tempo e a filtragem de cor e gênero — deixadas para trás. Jarid, então, busca trazê-las de volta à boca do povo, enquanto o projeto trazido pela professora Fátima propõe levar os cordéis às bocas de alunos e alunas do ensino básico.

A primeira atividade, como ela denominou, da proposta do clube de leitura seria uma “indicação de leitura conjunta”, dividida em um roteiro de quatro partes, todas ba-

seadas na leitura do livro de Jarid: a primeira, listar pontos polêmicos; a segunda, listar pontos importantes para diálogo; a terceira, elaborar perguntas disparadoras; e a quarta, escolher um trecho para leitura em voz alta. Dessa forma, ao mesmo tempo que tiveram acesso à literatura, ao conhecimento, os alunos também trabalharam a capacidade de questionamento, de diálogo e de formação de opinião. A segunda atividade, a mais simples das três, baseia-se na observação. Os alunos, nesse dia, focariam apenas em observar a leitura dos cordéis, como verdadeiras apresentações artísticas, valorizando não só as letras, mas também a sonoridade, a lapidação dos versos, o estilo característico que esse gênero poético tem, a capacidade que ele possui de conquistar a atenção dos ouvintes. As leituras seriam realizadas pelos próprios alunos, e, dessa forma, haveria uma dinâmica coletiva, que prezaria pela interação entre todas as partes.

A terceira atividade seria a mais demorada, e também a que mais demandou tempo de explicação por parte da professora Fátima Souza. Dividida basicamente em três partes — pesquisa e ação, formulação de página da Wikipedia, pesquisa em sites biográficos já existentes —, essa atividade focaria em finalizar o projeto de forma prática. Os alunos, após lerem os cordéis de Jarid, provavelmente descobrirão diversos nomes novos, histórias novas, que eles nunca teriam ouvido e lido em outro lugar, nem mesmo em livros de história. Na internet, na própria Wikipedia, a maior biblioteca online e coletiva do mundo, não existem verbetes sobre essas figuras históricas femininas. Por isso, a professora Fátima Souza instigou os participantes a produzirem, a partir de pesquisar sérias e da coleta de informações verídicas, com fontes, páginas dedicadas às mulheres mais apagadas dentre as que compunham o livro de Jarid. Para utilizar como exemplo de formatação, os alunos teriam páginas de história e biografia já existentes, como o “Livro de Aço – Heróis do Brasil”, o site “Pelourinho” e o “Projeto curtas da Petrobrás”.

Com o intuito de desmistificar pensamentos preconceituosos acerca da validade dos textos encontrados na Wikipedia, a professora Fátima Souza deu um curto *workshop* acerca de como este site funciona. Lembro bastante desse momento porque, durante toda a minha vida, ouvi de meus professores da escola que a Wikipedia não era aceita como fonte de pesquisa em trabalhos, pois não era confiável, possuía informações inverídicas criadas por jovens entediados, que não tinha filtro sobre as coisas ali armazenadas, etc. Porém, a partir da exposição da professora Fátima, de sua explicação sobre como funciona a edição de uma página desse site, tudo ficou mais fácil para mim. Há um tempo eu nunca seria capaz de entrar num link da Wikipedia para obter informações sobre a vida de alguém importante para a minha área de estudo, nunca confiaria nas informações. Hoje, consigo lembrar que utilizei os verbetes de pesquisadores autônomos e voluntários para entender mais sobre os poetas do barroco e arcadismo, para pesquisar sobre mitologia grega, para entender a história da Bahia, de Camões, para conhecer diretores de filmes, etc. Além de ter me apresentado com conhecimento sobre a literatura em cordel afro-brasileira, a professora Fátima Souza também me ensinou que o conhecimento nem sempre precisa ser escavado como um tesouro desconhecido e raro, insuficiente para

todos. Ele pode estar num lugar de fácil acesso, pode ser distribuído por pessoas que o detêm, visando o simples enriquecimento alheio. Para finalizar sua palestra, a professora leu rapidamente, porque já tinha apresentado por mais de uma hora, um dos cordéis do livro de Jarid, protagonizado pela história de vida de Mariana Crioula.

Por último, para finalizar o evento, a roda contou com a participação da professora da UFAM, Adriana Aguiar. Diferente das outras duas palestrantes, a professora já era amplamente conhecida por mim, tendo sido responsável pelo início da minha disciplina de Teoria da Literatura II e por toda a matéria de Teoria da Literatura III, além de ser atualmente minha orientadora de projeto de iniciação científica. Eu estava na Roda de Conversa naquele dia por convite e também por influência dela, já que, sem suas aulas, eu nunca teria me achegado e me interessado tanto pelas literaturas africanas a ponto de decidir dedicar-me ao estudo de uma nova bolha, bem distante e culturalmente distinta da minha. O tema de sua palestra era “A literatura e as artes visuais na urdidura das subjetividades angolanas — rasgando estereótipos ocidentais, questionando identidades nacionais.”

A primeira parte de sua palestra focou na apresentação de atividades diagnósticas. Dentro de sala de aula, é interessante que, antes de trazer a literatura ou história africanas, saiba-se qual a quantidade de conhecimento dos alunos e quais os tipos de ideias que eles possuem sobre o continente africano. Assim, seja mostrando o mapa da África e perguntando para os alunos quais são os países demarcados, questionando os artistas e obras literárias que eles conhecem, como eles representariam esse continente, seja em uma descrição escrita ou em formato de desenho, pode-se entender o quão resistente ainda é a bolha de cada um. Todas essas perguntas, como nos casos apresentados pela professora, são normalmente permeadas de lugares-comuns, preconceituosos — como a ideia de que a África é toda pobre, necessitada de água (apesar de um dos maiores rios do mundo, o Nilo, estar localizado nela!), “primitiva”, “selvagem” e que está sempre em guerra —, informações majoritariamente, senão sempre, falsas, desatualizadas e xenofóbicas. A ideia do projeto apresentado pela docente era, em vista disso, modificar essa situação a partir da apresentação de literatura e arte contemporânea aos alunos e às alunas.

Para a demonstração literária, a professora trouxe o livro de poesias da escritora angolana Ana Paula Tavares, *Amargos como os frutos*; e, para a demonstração artística, diversas imagens do fotógrafo Kiluanji Kia Henda. Iniciando pelo trabalho do fotógrafo, a professora Adriana Aguiar nos amostrou diversas fotos, todas desconhecidas para mim, e que, por isso, deixaram uma primeira impressão. Eu realmente me interessei por arte, como já disse, e mais do que obras com um significado profundo, que demora para ser percebido e interpretado, eu me impressionei com a gigantesca beleza estética das fotografias de Kiluanji, principalmente “O mercador de Veneza” (2010). Nela, vemos um homem africano, vestido com roupas coloridas, tradicionais, carregando diversas bolsas de luxo — todas falsificadas. O contraste entre o fundo da fotografia, uma parede com colunas e detalhes de mármore cinza, marrom e bege, todas cores neutras, e as roupas do

homem é marcante, trazendo todo o foco inicial para sua presença imponente, posada em cima de um pedestal de mármore. Conhecendo-se o estilo de Kiluanji, sabemos que nada é em vão nas coisas que ele representa. A fotografia é basicamente uma crítica ao Ocidente, à Europa, que considera os mercadores africanos indesejados em suas terras, esquecendo-se de que seu território foi construído por mão de obra escravizada.

Já o livro de Ana Paula Tavares foi trazido pela professora como uma obra que foca bastante em sua poesia acerca da subjetividade feminina, pelo viés africano. De todas que foram demonstradas para nós, a que mais me marcou foi uma que trata sobre a venda de corpos femininos. Uma menina, crescendo ao lado de uma vaca, compara-se a ela, porque, assim como o animal, é um corpo rentável, que nasceu para ser criado, alimentado, e depois vendido. A poesia se intitula “Rapariga”, nome com um duplo sentido, dependendo da variedade de português que se empegue. Aos olhos de um português, seria apenas sinônimo de “menina”, mas para nós, brasileiros, possui um significado ofensivo, insultuoso. Como Ana Paula Tavares atualmente vive em Portugal, mas foi influenciada literariamente por diversos autores brasileiros, não se pode afirmar com exatidão o significado escolhido — ou se ela fez, de propósito essa escolha.

Assim, para tristeza minha, e de todos os que estavam presentes na V Roda de Conversa, as três apresentações finalizaram. Ao sair do anfiteatro, já passava das nove horas. Não chovia mais e a Universidade Federal do Amazonas noturna estava tão úmida como sempre.



DIÁRIO DE CAMPO – OFICINAS DE LITERATURA INDÍGENA E AFRICANA REALIZADAS COM TURMAS MULTISSERIADAS DE 6º AO 9º ANO EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA DE MANAUS

Débora Bacelar (PPGL/UFAM)

Poliane Lira Cunha (FACED/UFAM)

Resumo: Este texto apresenta anotações referentes a um único dia de trabalho de campo em uma comunidade ribeirinha do Amazonas, chamada Assentamento de Nazaré. Neste dia de agosto de 2023, transitamos pela instituição municipal de ensino da região, a saber Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, visando à observação de atividades de pesquisa desenvolvidas com turmas de 6º ao 9º ano, multisseriadas, a partir de uma obra da literatura indígena (*Catando piolho, contando histórias*, de Daniel Munduruku) e da literatura africana (*Uma escuridão bonita*, de Ondjaki). Feito a quatro mãos, a parte inicial deste caderno de campo e a que se refere à oficina de literatura indígena, com 6º e 7º anos, é narrada por Débora Bacelar. A parte final, referente à oficina de literatura africana, com 8º e 9º anos, é de autoria de Poliane Cunha.

O amanhecer

Os raios de sol ainda não dão seus primeiros sinais às 05h30min. da manhã, do dia 25 de agosto de 2023, em Manaus. A cidade dorme preguiçosamente, diferente do porto, que já se movimenta ativamente às margens do rio. O porto é um mundo à parte do Universo, não há como negar, porque às altas horas da madrugada, quando ainda muitos estão no melhor de seus sonhos, ou lentamente abrindo os olhos para o dia que renasce, há um vai e vem das muitas embarcações, seguindo o ritmo dos banzeiros. Sacolas indo e vindo, bolsas subindo e descendo e vozes que se misturam aos montes. Tantos corpos e muitos desejos. Foi o que percebi ao chegar e logo procurar o grupo de professoras – Adriana, Edla e Priscila –, que já estavam à espera para embarcarmos em nossa jornada. Combinamos de nos encontrarmos na balsa amarela, lugar de onde a lancha, Gato Maracajá, sairia a caminho da comunidade assentamento de Nazaré. Todavia, fomos surpreendidas com a notícia de que estávamos no lugar errado, na cor errada, um engano de cores.

Deslocamo-nos rapidamente com tamanha rapidez, vozes e cheiros nos rodeavam, e o Sol, cada vez mais, despertava. Subimos as escadas amarelas, por onde viemos, e descemos pelas escadas verdes, enfim. Avistamos a lancha e pensamos que já estivesse dando seus sinais de partida, mas não estava. Entramos uma a uma, escolhemos nossos lugares e pudemos, então, respirar com mais tranquilidade. Sentei-me próximo a uma das janelas e pude ver como estava lindo o céu naquele início de manhã. Um céu multicolor, tal qual um céu impressionista de Monet, mas, cá entre nós, nem mesmo ele seria capaz de recriar uma paisagem tão singular como a do porto de Manaus. Esperaríamos alguns minutos antes de nossa partida, especialmente porque duas professoras – Lucila e Poliane – ainda não haviam chegado. Nesse meio tempo, vi muitos rostos passando, muitos carregando suas vidas no braço, outros, sobre as cabeças, a vida cabe em muitos espaços. Fiquei me perguntando como seria percorrer esses caminhos todos os dias, em todas as primaveras, mas não ousei buscar respostas para tal, não seria justo.

Figura 1 - Vista do porto de Manaus, antes da partida



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Algumas professoras tomavam um bom café, quando Poliane chegou. Ficamos apenas à espera de Lucila, que estava a caminho. Todavia, depois de alguns minutos, ouvimos o ressoar dos motores se preparando para a longa jornada, o que despertou uma pequena preocupação, pois não poderíamos partir sem nossa última integrante. Até que entre os corações palpitantes, Lucila aparece descendo as escadas verdes. Então, às 06h30min., o Gato Maracajá poderia seguir seu trajeto. O Sol, neste momento, já estava

em sua posição de costume, exuberante, como todos os dias. Seus raios tocavam as águas do rio e mais parecia que as estrelas haviam caído do céu. O rio era uma constelação, com pontos brilhantes por todos os lados. Saímos do Negro, passamos pelo Solimões, até chegar ao rio Amazonas, uma tríade de mistérios e belezas que não cabe em um parágrafo. Viajamos, sentindo o vento trazendo o aroma de terra e folha molhadas, entre margens e ribanceiras que guardavam, ao longe, casinhas serenas e árvores sábias. Um percurso de duas horas contemplativas.

A chegada

Chegamos ao Assentamento de Nazaré por volta das 08h30min. A comunidade fica localizada na margem esquerda do rio Amazonas e é um lugar onde se quer estar para apreciar uma bela vista. Há árvores por todos os lados e conseguimos observar a plenitude do rio com muita facilidade. Desembarcamos com malas e cuias e livros e subimos uma longa ladeira. Ao final dela, já avistamos o nosso ponto final, a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré. Havia algumas professoras nos aguardando para nos receber. Além disso, um saboroso café da manhã nos foi servido. Comemos e, depois, exploramos um pouco o espaço. A escola é bem organizada e estruturada para receber os alunos, há banheiros, refeitório, ambientes climatizados (importante para o contexto amazônico) e uma horta feita pelos próprios funcionários do lugar.

Figura 2 – Chegada ao assentamento de Nazaré



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Após isso, as professoras – Adriana, Edla, Lucila e Priscila – separaram um momento para receber os alunos, que já sabiam de nossa visita. Organizaram o espaço com instrumentos musicais, fantoches e outros materiais lúdicos para proporcionar a interação. O espaço, então, foi utilizado para a contação de histórias. A professora Lucila, que ficou responsável por desenvolver essa atividade, iniciou esse momento com uma canção – “mãe terra, te sinto sob os meus pés, mãe terra, eu ouço teu coração bater” – e, em seguida, contou a história de como muitas pessoas foram impedidas de repassar conhecimentos sobre suas próprias histórias e de como isso afetou negativamente muitos

povos, pois suas vozes foram apagadas, sobretudo os indígenas e africanos. Depois, ela mencionou sobre a simbologia das árvores, como o baobá e a sumaúma, pois são importantes elementos sagrados para muitos sujeitos. Os alunos, que ouviam com muita atenção, ficaram encantados e impressionados com todas aquelas informações. Muitos ficaram surpresos ao saber do apagamento dessas vozes, principalmente por ser algo bastante violento, não imaginavam que alguém poderia impedir outros sujeitos de realizarem tal ação. Além disso, a professora propôs, ao dar algumas sementes, fazer nascer sempre muitas histórias, para que ninguém ou algo seja esquecido novamente.

Figura 3 - Chegada à escola e momento inicial das atividades



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

A oficina de literatura indígena

Depois desse momento coletivo inicial, os alunos foram encaminhados para as salas em que seriam desenvolvidas outras atividades. Acompanhei as turmas de 6º e 7º anos, do Ensino Fundamental, que participariam da oficina de prática de leitura sobre o livro *Catando piolho, contando histórias* (2006), de Daniel Munduruku, tendo as professoras Lucila e Priscila como responsáveis. Num primeiro momento, ambas distribuíram os livros do autor para todos os alunos. Assim que alguns deles abriram-nos, disseram: - *Olha! O pajé da novela*. Deixando todos impressionados, pois, de fato, Munduruku está atuando em uma novela, atualmente. Eles não imaginavam que o ator que viam todos os dias, em suas casas, poderia também ser escritor.

A professora Priscila iniciou a conversa mostrando as ilustrações do livro e perguntando aos alunos se conseguiam estabelecer alguma semelhança entre elas e o ambiente em que vivem. Muitos acharam o que viam muito parecido com ambiente em que vivem, como, por exemplo, o rio, as árvores, os animais, as frutas, etc. Em seguida, falaram sobre o nome do livro e da comparação dos piolhos com aquilo que incomoda na cabeça, sejam pensamentos, sejam inquietações. Alguns, inclusive, disseram que a mãe, assim como visto no livro, ao catar os piolhos em suas cabeças, contavam muitas histórias. Nesse momento, relembrou algumas situações, mostrando como é possível estabelecer uma conexão da obra com o cotidiano que os cerca.

Figura 4 – Atividades com literatura indígena com 6º e 7º anos



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Em seguida, a professora Lucila pediu para que os alunos dessem atenção a uma das ilustrações, pois mostrava uma pessoa “fundida” a uma onça. Eles a acharam muito interessante, já que ainda não tinham visto algo assim. Além do mais, relataram que, talvez, essa pessoa estivesse com medo, levando em consideração a imagem da onça, um animal muito feroz que vive nas florestas. Após isso, deu-se início à leitura de uma das histórias da obra de Munduruku, intitulada “Catando piolhos, ouvindo histórias”. Nela, vemos uma mãe que chama o filho para si, como se fosse catar piolhos, com intuito de dizer que um dia ele cresceria, e não só de tamanho. Ela diz que um dia ele teria que partir e trilhar seu próprio caminho na floresta, se quisesse se tornar um grande guerreiro. A partir disso, a professora Priscila perguntou à turma se suas mães já haviam falado sobre isso alguma vez, alguns disseram já ter experienciado esse momento e saber da importância em se tornar uma pessoa que segue seu próprio caminho. Algo bastante interessante de se observar, considerando a idade dos alunos. Ao ouvir isso, lembrei-me de um trecho de *Grande sertão: veredas* (1986), de João Guimarães Rosa: “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. Viver requer coragem, e a turma a qual acompanhávamos sabia disso. Ao final da leitura, a professora propôs uma atividade em que os alunos precisavam escrever, em uma cartolina, e desenhar, em seus cadernos de desenho, que, aliás, foram distribuídos pelas professoras em sala de aula, o destino que o menino da história teria seguido. As suposições foram inúmeras: ouviu os conselhos da mãe e se tornou um grande guerreiro, conseguiu trilhar seu próprio caminho, foi brincar no igarapé, etc. A vontade de pensar em um destino para o menino da história despertou muitas curiosidades na maioria dos que estavam ali. Eles tiveram a oportunidade de pensar em contextos outros que, de alguma forma, dialogam com o que vivenciam.

A oficina desenvolveu-se a partir da sequência básica, pensada por Rildo Cosson (2006), a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação deu-se no preparo do aluno para o contato com texto literário. As professoras construíram situações que colocaram os alunos diante do tema em questão na obra, nesse caso, a conversa em relação ao nome do livro com situações cotidianas: o ato de catar piolhos. A introdução contou com a apresentação do autor e da obra, assim como contextualização de

ambos, de modo breve, a fim de trazer as questões mais importantes para a conversa com os alunos, como o folhear as páginas do livro, a observação da capa e suas ilustrações, a observação da orelha, etc. A leitura ocorreu de forma direcionada, com apoio das professoras, que guiaram uma leitura coletiva em que cada aluno pode ler um trecho da história, dando ênfase à compreensão crítica dos estudantes. Por fim, a interpretação, com objetivo de construir sentidos a partir do texto literário, deu-se em dois momentos: o momento interior e o momento exterior. No primeiro, os estudantes puderam observar as situações da história lida em conjunto, visando à compreensão do que estava sendo proposto. No segundo, os alunos trouxeram para a sala de aula muitos exemplos de seus cotidianos, permitindo a construção de sentidos dentro da comunidade em que estavam inseridos. Além de inserir em seus materiais de anotação (cartolina e caderno de desenho) impressões sobre o que foi lido e conversado anteriormente. Assim, percebemos como a literatura indígena e o letramento literário têm uma relação intrínseca e enriquecedora. Quando essas duas dimensões se entrelaçam algo poderoso acontece. A valorização da literatura indígena e o desenvolvimento do letramento literário são essenciais para a construção de sociedades mais inclusivas, sensíveis à diversidade e culturalmente enriquecidas. Ao promover a leitura e a escrita de narrativas indígenas, estamos abrindo espaço para o diálogo entre tradições culturais diversas e celebrando a riqueza do conhecimento humano.

Chegando ao fim, a oficina foi concluída às 10h30min., horário final das aulas nos dias de sexta-feira na comunidade. Despedimo-nos dos alunos, que pediram nosso retorno mais vezes – desejo mútuo. Saí da sala com uma sensação de felicidade, não sei bem como descrever, mas sei que se parecia com uma esperança que se expandia para fora de mim. Esperança em poder ver aqueles alunos seguindo seus caminhos e não perdendo a curiosidade que os permite explorar mundo diversos. O dia foi marcado por uma jornada de descoberta, em que a literatura indígena se revelou como uma força vital que conecta as tradições ancestrais à contemporaneidade. Através das palavras e gestos das professoras e alunos, testemunhei como a narrativa de Daniel Munduruku ressoou profundamente no contexto em que os alunos estão inseridos, uma vez que sabemos que a obra *Catando piolhos, contando histórias* indica um elo entre as gerações, promovendo discussões sobre identidade, conexão com a terra e a importância de preservar as vozes dos povos originários.

Encaro esse caderno de campo como uma janela para a riqueza da literatura indígena, uma ferramenta poderosa para ampliar horizontes e despertar a sensibilidade para as histórias que moldam nossa cultura e nossa compreensão do mundo. Ao compartilhar essas anotações, convido a todos a explorar conosco as águas da Amazônia e mergulhar no universo rico e diversificado da literatura indígena. Nesta jornada, a literatura se revela como uma ponte entre passado e presente, entre culturas e entre nós mesmos. Além de proporcionar uma descoberta e valorização das vozes indígenas que, através das palavras,

tecem uma tapeçaria de sabedoria e beleza que enriquece nossa compreensão do mundo que compartilhamos.

A oficina de literatura africana

Logo após o café e a primeira atividade do dia que ocorreu com todos os alunos no refeitório da escola, fomos direcionadas para uma das salas de aula, das turmas de 8º e 9º anos, onde estavam presentes onze alunos, com idades entre 13 e 19 anos. A estrutura da sala de aula era modesta, espaço pequeno, com paredes erguidas em madeira, chão de cimento e um ar-condicionado. Organizadas em semicírculo, algumas cadeiras escolares, além de um armário, uma lousa branca, mesa e cadeira do professor. O ambiente era simples, mas muito acolhedor.

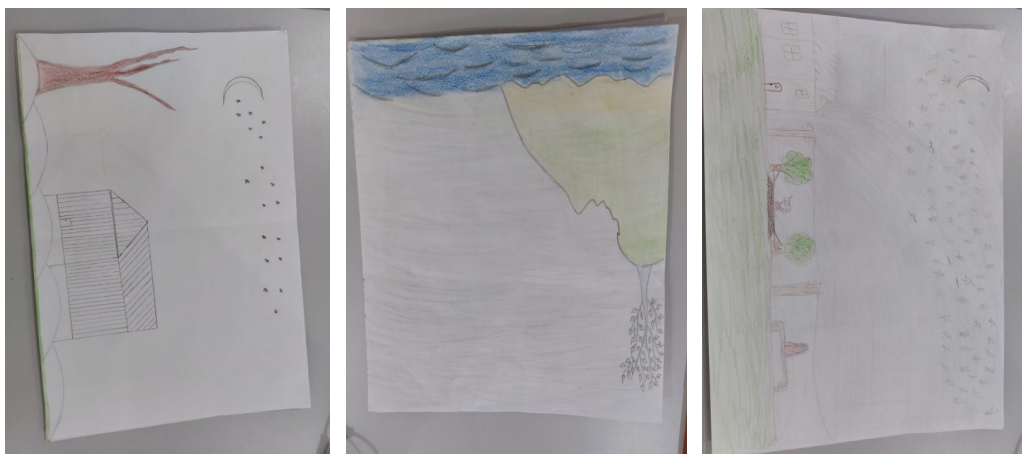
As professoras Adriana e Edla iniciaram a atividade com uma roda de conversa, lançando aos estudantes um questionando sobre seus cotidianos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A professora Adriana perguntou se era comum faltar energia na comunidade e eles responderam que sim, essa pergunta foi proposital com foco na atividade que seria proposta.

Em seguida, cada uma de nós se apresentou. De início, a turma estava bem tímida, poucos estavam interagindo, e então a professora Adriana distribuiu folhas de papel em branco e disponibilizou lápis e pincéis e pediu para que os alunos escrevessem ou desenhassem alguma história por eles vivenciada na ocasião em que suas casas e comunidade ficaram sem energia elétrica pela parte da noite. Os educandos e educandas mencionaram que isso acontece com frequência na comunidade.

Os alunos apresentaram algumas dificuldades, talvez pela timidez, afinal somos pessoas desconhecidas para eles. Nesse momento, além das professoras Adriana e Edla, o professor regente da turma, percebendo a timidez, ajudou na organização da primeira atividade. Assim, no decorrer da atividade, os desenhos foram fluindo e eles se concentraram mais e interagiram bastante entre si. A curiosidade sobre o que outro estaria desenhando aumentou. Esta primeira atividade, intitulada “Varal de memórias sem energia elétrica”, durou cerca de dez minutos. Uns fizeram desenhos mais elaborados e outros, menos (figura 5), porém, todos transmitiram seus sentimento e ações à sua maneira.

Figura 5 – Varal de memórias sem energia elétrica feito pelos alunos





Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Ao terminarem os desenhos – vale lembrar que nem todos terminaram ao mesmo tempo –, a professora Edla pediu que os que haviam terminado socializassem sua arte com o restante da turma. Ela começou contando uma história de sua infância, no interior do Pará, quando faltava energia em casa. A ideia era estimular a interação dos alunos e motivar que cada um contasse sobre suas histórias na escuridão da noite. Em seguida, um por um começou se apresentando e explicando seu desenho e histórias. O primeiro aluno chamou nossa atenção ao responder que: - *Na escuridão da noite, gosto de observar as estrelas e ouvir o silêncio proporcionado pela falta de energia*”. Essa frase poética remete diretamente à narrativa e ao lirismo presente no livro *Uma escuridão bonita*, do autor angolano Ondjaki, obra escolhida pelas professoras para dar base às atividades de prática leitora. Em síntese, a obra conta história de um beijo que surgiu em meio à escuridão da noite.

Em seguida, o próximo aluno deu uma resposta que foi de encontro à resposta do primeiro colega. Para ele, o silêncio da noite escura “o incomoda”, por estar acostumado com o barulho do dia a dia, visto que em sua casa os dias são muito agitados e também mencionou ter 3 filhos, o que contribui para toda agitação. Nas palavras do educando, a falta de energia elétrica à noite remete ao embalo dos seus meninos na rede. Olhar o céu estrelado foi unanimidade entre as respostas da turma, um deles até mencionou que gosta de pescar à noite.

Na segunda parte das atividades, as professoras começaram entregando os livros de Ondjaki para cada aluno. Os livros, novos, estavam envoltos por plásticos. As professoras pediram para que cada um abrisse o seu. Em seguida, a professora Adriana apresentou o livro a eles e mostrou do que se tratava a história. Ela pediu para que alguns dos alunos lessem alguns trechos do livro, destacando as semelhanças do que ali estava escrito com as histórias que eles haviam contado sobre suas vidas. No meio do livro, há um poster com ilustrações em preto e branco. Nesse momento, a professora aproveitou para questionar sobre as imagens, pedindo à turma que identificassem as imagens ali desenhadas, enquanto eles iam respondendo.

Logo após, as professoras Edla e Adriana começaram a leitura do início do livro e convidaram a todos para que lessem junto com elas, ao que foram atendidas. E assim, páginas do livro de Ondjaki foram lidas em coro, ecoando pelas paredes da escola, na

imensidão da floresta e do rio Amazonas. No decorrer da leitura, muitos questionamentos foram aparecendo e respondidos pelos próprios alunos, que, nessa altura do processo, já estavam mais espontâneos e falantes.

Logo após da leitura, a professora Adriana, explorando a capa, a contracapa e as orelhas do livro, apresentou autor e ilustrador, respectivamente Ondjaki e Antônio Jorge Gonçalves, o primeiro, de origem angolana; e o segundo, de origem portuguesa. O mais interessante é que durante toda a atividade, envolvendo desenhos, leitura e apresentação, questionamentos e respostas foram se fazendo presentes, desde a localização de Angola até a falta de energia na comunidade. Isso enriqueceu ainda mais as ações que se iam realizando.

A professora Adriana explicou que o autor, quando era criança e morava em Angola, vivia na região de Luanda, capital do país. Nessa mesma época, a cidade sofria com a falta de energia e, quando este cresceu, resolveu escrever sobre uma história com suas memórias sobre as noites escuras, sem energia elétrica.

A atividade foi bastante produtiva. Ao final todos entregaram seus desenhos e interagiram de alguma forma, muitas questões foram esclarecidas e pudemos perceber a desenvoltura da turma que, apesar das diferenças, inclusive de idade, conseguiu completar as atividades propostas com confiança e curiosidade.

Esta manhã na escola contribuiu muito, não apenas para os alunos, mas para todos nós que participamos das atividades. Ao final, um dos alunos, chamado Izaquiel, procurou as professoras e mostrou seu caderno de desenho, com várias artes que ele costuma produzir. Uma dessas artes casualmente estabelecia conexão com uma das ilustrações do livro. Aproveitando a ocasião, o estudante foi desafiado a produzir uma ilustração do beijo que acontece na narrativa de Ondjaki. Dias após, uma professora da escola nos encaminhou o linho desenho, como se vê na última imagem (canto inferior, à direita) da figura 6.

Figura 6 – Momentos de interação com o livro *Uma escuridão bonita*



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Encerradas as atividades, pegamos de volta a estrada de terra, descemos o morro e fomos parar na pequena prainha de verão. Às 11h30min. já estávamos no aguardo de nosso Gato Maracajá. Voltamos pelos mesmos caminhos misteriosos do Amazonas. Sol a pino, céu azul e coração aquecido.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: BrinqueBook, 2006.

ONDJAKI. **Uma escuridão bonita**. Ilustração Antônio Jorge Gonçalves. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues – é graduada em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Amazonas (2011), mestra em Letras, Estudos Literários, pela Universidade Federal do Amazonas (2013) e com doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, é professora adjunta de Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM) e no curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Desenvolve pesquisas relacionadas, principalmente, aos seguintes temas: Literatura e Estudos Pós-Coloniais; Literatura, História e Memória; Literaturas africanas; Literatura angolana; e Estéticas angolanas contemporâneas. E-mail: adrianaaguiar@ufam.edu.br

Edla Cristina Rodrigues Caldas – possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2009) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: privação de liberdade, socioeducação e juventude; gestão democrática, gestão escolar, participação, políticas públicas e projeto político-pedagógico. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM), integrante do grupo de pesquisa CNPQ Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Práticas Sociais e Processos Educativos. E-mail: edlacristina@ufam.edu.br

Lucila Bonina Teixeira Simões – de Manaus, é professora-formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), atuando na formação continuada de professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Graduada em Língua Portuguesa, pela UFAM, especialista em Coordenação pedagógica também pela UFAM; é pesquisadora de histórias de tradição oral, literatura de autoria indígena e de literatura infantojuvenil, com mestrado em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (PPGLA/UEA). É também contadora de histórias e escritora. Publicou poesia em coletâneas de coletivos femininos: *Se essa lua fosse nossa* (edição digital), do Projeto Enluaradas (2021); *Coletânea Enluaradas II Uma Ciranda de Deusas* (2021); *Coletânea I do Mulherio das Letras na Lua Brasil*; *Coletânea 2021 do Mulherio das Letras Portugal*. Em 2022, participou da composição do livro *Reescrevendo a terra à vista: a literatura indígena amazonense em desta-*

que, organizado pelo professor Alex Viana e publicado pela editora Fi. Seu primeiro livro infantojuvenil, *Os sapos contaram*, foi lançado em 2022 pela Caravana Editorial.

Priscila Vasques Castro Dantas – é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), mestra em Letras - Estudos Literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM) e licenciada em Letras também pela UFAM. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (GPELIP/UFAM), do Grupo de Estudos Subjetividades, Povos Amazônicos e Processos de Desenvolvimento Humano (UFAM) e do Grupo de Pesquisa LATINITATES – Estudos Clássicos e Humanísticos (UEA). Já atuou como professora substituta na UFAM e como professora colaboradora na UEA. Tem como principais interesses de pesquisa os campos do ensino de literatura e da literatura de perspectiva não ocidental. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral no PPGL/UFAM. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/9460408881000132> E-mail: priscilavasques84@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adeison Tavares Elias – é natural do município de Maués, Amazonas. É graduando em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do Grupo de Estudos de Língua Latina de Manaus (GELLAMA). É revisor de textos em projetos na Escola de Serviço Público Municipal e Inclusão Socioeducacional (Espí) da Secretaria Municipal de Administração, Planejamento e Gestão (Semad). Atuou como professor de “Português para Concursos” no Centro de Estudos de Línguas (CEL) da UFAM, no ano de 2022. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7367522664402125>. E-mail: adeison.t.elias@gmail.com

Déborah Ribeiro Bacelar – é graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM). Em 2022, celebrou um marco significativo em sua carreira literária, com a publicação de seu primeiro livro de poemas intitulado *Desejo absoluto*, trabalho lançado pela editora Urutau. Também é colunista na *Revista Brasilis*, na qual compartilha poemas sobre o tema da vida. No campo da educação, atua, nas turmas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio como professora conteudista, desenvolvendo instrumentos avaliativos das disciplinas de Literatura e Redação.

Edson do Monte Cabral – é graduando em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É residente pedagógico pelo Programa de Residência da UFAM, Subprojeto Língua Portuguesa, Núcleo Língua Portuguesa – Manaus. É membro do grupo de estudos Relações de Gênero, Poder e Violência em Literaturas de Língua Portuguesa, certificado pela UFAM. Atualmente, desenvolve o projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado “Sujeitos negros e (auto)representação: precariedade e memória em *A vestida*, de Eliana Alves Cruz”, orientado pela Profa. Dra. Adriana Cristina Aguiar Rodrigues. Tem interesse em história, memória, violência, relações de poder em literaturas afro-brasileiras e contemporâneas. Contato - E-mail: edsodomont5565@gmail.com

Emily Lima Matos – aluna do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). No decorrer de sua jornada acadêmica, atuou como monitora no projeto de pesquisa *Literaturas e culturas indígena, afro-brasileira e africana no ensino básico no estado do Amazonas: práticas leitoras* (FAPEAM/UFAM). Atualmente, como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), durante o período compreendido entre o 2º semestre de 2023 e o 2º semestre de 2024, a discente desenvolverá o projeto de Iniciação Científica intitulado “Perspectivas de gênero e representação de personagens femininas no romance africano contemporâneo”.

neo: uma leitura de *Tudo de bom vai acontecer*, de Sefi Atta”, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Aguiar.

Hebe de Souza Pedroza – é graduanda em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Durante sua trajetória acadêmica, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e atuou como monitora no projeto “Literaturas e Culturas Indígena, Afro-brasileira e Africana - Práticas Leitoras no Ensino Básico no Amazonas”, desenvolvido na UFAM. Atualmente, continua dedicando-se ao aprendizado, à educação e à promoção da diversidade cultural em sua trajetória acadêmica e profissional. E-mail: hebepedroza1@gmail.com

Isabela Taís de Oliveira Cerqueira – é graduanda em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Cristina Aguiar Rodrigues, desenvolve o projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado “Tradição e oralidade no romance africano contemporâneo: um estudo de *Fique comigo*, de Ayòbámi Adébáyò”. É membro do grupo de pesquisa Relações de Gênero, Poder e Violência em Literaturas de Língua Portuguesa. Currículo Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7192039244032040>. E-mail: isabelacercerqueira@gmail.com

Isabela Leal – é poeta e professora de literatura da Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPLA/UFPa). É mestre em Estudos literários pela PUC-Rio e doutora em Literaturas Vernáculas pela UFRJ, com tese sobre Herberto Helder. Atualmente desenvolve pesquisa sobre poesia contemporânea, poéticas indígenas e tradução, coordenando o projeto de pesquisa intitulado “Agentes indígenas na cena cultural do Brasil contemporâneo”. Como poeta, recebeu o Prêmio Rio de Literatura pelo livro *A intrusa* (Garamond, 2016).

Jaime Diakara Dessano (Jaime Moura Fernandes) – nascido em Igarapé Cucura, no rio Tiquié, distrito de Pari-Cachoeira, no município de São Gabriel da Cachoeira, é graduado em Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena (PROIND-UEA) e mestre em Antropologia Social pela UFAM (PPGAS/UFAM). Atualmente, é doutorando em Antropologia Social na UFAM (PPGAS/UFAM) e pesquisador do Núcleo da Amazônia Indígena (NEAI/UFAM). É também representante do colegiado Indígena COLIND/PPGAs/UFAM e professor formador indígena de professores indígenas. Dentre suas publicações de Literatura indígena, estão as obras *Escritor da literatura Desâna* (vencedor da coleção PROARTE de Literatura de 2013 da Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas; Vencedor do Prêmio Tamoios de 2012; Menção Honrosa de Obra Literária Indígena de 2012 da Feira Nacional de Literatura Infanto-Juvenil - FNLIJ - no Rio de Janeiro); os livros infantojuvenis *Yahi Puíro Ki'ti – A origem da Constelação da Garça*, publicado pela Editora Valer; *Waimürã Ki'tyãkã – Historinhas de Animais*, publicado pela Secretaria de Cultura do Amazonas; e *Wahtirã – Lagoas dos Mortos*, recentemente publicado pela editora Autêntica. É também autor de *Gaapi – Elementos Fundamentais de acesso aos conhecimentos sobre esse mundo e outros mundos*. Participou, ainda, da antologia literária

LEETRAS, da Universidade de São Carlos-SP, da antologia de literatura indígena *NÓS* e da obra *La Première Femme Du Monde – Contes Indiens et chamanes du Brésil*, publicada na França. Lançou o Poema “Desâna” no “Im flug dey harpyie (no voo da hapyia) - indigene poesa aus dem brasianischen regenwald”, publicado na Alemanha – Velarg Locker. É também autor de um calendário lunar do povo Desâna. É, ainda, ilustrador; criador de ensaio desenhístico cosmológico, que interpreta a identidade dessana por meio de grafismos. Palestrante sobre cosmologia da Cultura dessana; idealizador de calendário indígena dessana (etnoastronômica); fundador do grupo Kariçú – Mamaphia Bahsamori Mahsa; conhecedor de curas tradicionais, com uso das plantas medicinais e Bahsese (benzimentos).

Jonise Nunes Santos – é docente do Curso de Graduação Formação de Professores Indígenas (FPI), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA), Mestre em Educação (Políticas Públicas para Educação Escolar Indígena) e Graduação em Letras pela UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores Indígenas, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas públicas para educação escolar indígena, Ensino-aprendizagem em escolas indígenas multisseriadas, Formação de Professores Indígenas, Projeto Político Pedagógico e Currículo a partir dos Instrumentos do PGTA.

Juliane Moares de Menezes – é natural de Manaus-AM, graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa – da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora nas áreas de Literatura; Literatura afro-brasileira e Educação Inclusiva.

Marina Farias – é graduada em Letras – Língua Portuguesa – pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e pós-graduada em Educação Especial, Inclusiva e Libras pela Faculdade Estratego. Ao longo de sua trajetória acadêmica, desenvolveu trabalhos sobre a poesia de Bruno de Menezes pelo projeto “Ler e Escrever na Era da Internet”. Como bolsista de Iniciação Científica, publicou artigos sobre a poesia de Eliane Potiguara, em coautoria com a professora e pesquisadora Izabela Leal. Atualmente, desenvolve oficinas de Leitura e Produção de Texto pela Fundação Cultural do Pará, na Casa da Linguagem.

Natália Kethelen de Albuquerque Pereira de Vasconcelos – é graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Em sua trajetória acadêmica, atuou como monitora no projeto “Literaturas e Culturas Indígena, Afro-brasileira e Africana - Práticas Leitoras no Ensino Básico no Amazonas”, desenvolvido na UFAM. Atualmente, continua dedicando-se ao aprendizado, à educação e à promoção da diversidade cultural em sua trajetória acadêmica e profissional. E-mail: natalia.vasconcelos@ufam.edu.br

Poliane Lira Cunha – Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário do Norte (UniNorte), atualmente é acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde é pesquisa-

dora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM) e do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi). Desde 2019 é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (2019-2020, 2020-2021 e 2022/2023).

Rebeca Soares de Lima – é Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura – pela UEA (2012); Graduada em Psicologia pela UFAM (2014); Especialista em Psicologia clínica infantil pela UNINORTE (2016); Mestre pelo Programa de Letras e Artes da UEA (PPGLA/UEA); e Especialista em Psicologia clínica pela ULBRA (2018). Professora de Ensino Médio da rede estadual (SEDUC) desde 2012.

Thaíssa Gabrielle Ferreira Henrique – graduanda no Curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa – na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É membro do Grupo de Pesquisa Relações de Gênero, Poder e Violência em Literaturas de Língua Portuguesa, certificado pela UFAM. Atualmente, dedica-se à pesquisa de iniciação científica, que tem como foco o mapeamento de escritoras e artistas angolanas da última década, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Aguiar. Currículo Lattes disponível em: <https://lattes.cnpq.br/9624144893376495>. E-mail: thaissagfhenrique@gmail.com

Ytanajé Coelho Cardoso – pertence ao povo Munduruku, do Amazonas. É doutor em Educação, egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), com mestrado em Letras e Artes (PPLA/UEA) e graduação em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). É professor da Secretaria de Educação (SEDUC/AM). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Etnografia (UEA) e do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (NEL-Amazônia). Em 2019, lançou o romance *Canumã: a travessia*.

Título: Literatura indígena: Práticas leitoras para a sala de aula

Organização: Adriana Cristina Aguiar Rodrigues, Edla Cristina Rodrigues Caldas, Lucila Bonina Teixeira Simões, Priscila Vasques Castro Dantas

Autores: Adeison Tavares Elias, Adriana Cristina Aguiar Rodrigues, Débora Bacelar, Edla Cristina Rodrigues Caldas, Edson do Monte Cabral, Emily Lima Matos, Hebe Pedroza, Isabela Cerqueira, Izabela Guimarães Guerra Leal, Jaime Diakara Dessano, Jonise Nunes Santos, Juliane Moraes de Menezes, Lucila Bonina Teixeira Simões, Marina Beatrice Ferreira Farias, Natalia K. de Albuquerque P. de Vasconcelos, Poliane Lira Cunha, Priscila Vasques Castro Dantas, Rebeca Soares de Lima, Sony Ferseck/ Wei Paasi, Thaíssa Gabrielle Ferreira Henrique, Ytanajé Coelho Cardoso

Projeto gráfico: Nepan Editora

Design da capa: Marcelo Ishii

Produção editorial e diagramação: Marcelo Ishii

Tipologia: Calisto MT 13/18

Número de páginas: 159

