SORAYA ROSA

LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Volume I

LONDRINA

2023

SORAYA ROSA

LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Volume I

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Londrina – UEL Área de Concentração Literatura indígena.
Orientador Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

Londrina
2023

SORAYA ROSA

LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Volume I

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Londrina – UEL Área de Concentração Literatura indígena.
Orientador Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

BANCA EXAMINADORA

_____
Orientador: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina

_____
Profa. Dra. Maria Carolina de Godoy
Universidade Estadual de Londrina

_____
Profa. Dra. Maria José Guerra
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ___ de _____ de 2023.

“Estamos aqui demarcando nosso território, nosso espaço de fala, nossa participação enquanto mulher guerreira. A nossa voz precisa ecoar pelo mundo!”

(Sônia Guajajara, 2021)

Agradecimentos

À pessoa que mais esteve ao meu lado nesta jornada de estudos e pesquisa se fazem os meus primeiros agradecimentos, minha orientadora Sheila Oliveira Lima. Saiba que sua relação de amor com a literatura foi o maior incentivo que recebi para realizar essa pesquisa, começou me aceitando, faltando pouco menos de um ano para entregar o TCC, como sua orientanda, abraçando uma causa de muitos, mas que poucos tem a coragem de se envolver. Seus ensinamentos em todo o percurso que traçamos juntas me fez querer sempre seguir em frente e realizar o meu melhor.

Suas doces palavras de incentivo me ajudaram quando já estava cansada e desanimada e muitas vezes foram suas as palavras que trouxeram brilho a esta pesquisa.

Gratidão é a palavra usada nesses casos, mas parece pouco perto de todo tempo e carinho que dispendeu para com minha pesquisa, com certeza nossas conversas deixarão saudades, toda vez que nos reuníamos bebia um pouquinho do seu conhecimento e de sua forma de ver o mundo, então saiba que sempre será uma lembrança boa dessa época tão importante para minha vida profissional e pessoal.

Mas não posso me esquecer da pessoa que me fez ler minha primeira obra da literatura indígena professora Sônia Pascolatti, esse contato me cativou a ler e me interessar cada vez mais pela literatura indígena e despertou em mim um lado esquecido de minha genealogia e ancestralidade, portanto meu muito obrigada!

Agradeço também a professora Maria José Guerra e a professora Maria Carolina de Godoy que aceitaram participar da minha banca e que muito contribuíram com sugestões de leitura e aprimoramento deste trabalho.

Aproveito para agradecer também aos meus pais Adriano e Isabel e meu marido Gustavo, que sempre se orgulharam da pessoa que me tornei e de minhas conquistas pessoais e profissionais.

ROSA, Soraya. **Literatura indígena na sala de aula.** Volume II – propostas de atividades. 453 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras – Profletras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto de estudo o ensino da literatura indígena como conteúdo a ser abordado na formação do leitor e de sua identidade em todas as etapas da Educação Básica, tendo como enfoque para a aplicação do caderno de atividades o 6º ano do Ensino Fundamental II. A publicação da Lei nº 11.645/08 é a base legal que fundamenta a necessidade desta pesquisa para a inserção deste conteúdo em sala de aula, visto que a ausência deste ensino perdura até os dias atuais. Para que haja um efetivo ensino da literatura indígena fez-se necessário o estudo das características que a compõem em toda sua complexidade, são elas: a contextualização histórica, a oralidade, o eu-coletivo, a pluralidade cultural, o bilinguismo a narrativa mítica, a ancestralidade, a ilustração, a sustentabilidade. Ademais das peculiaridades literárias a elaboração das atividades envolveu os conceitos de multiletramento, multimodalidade, interdisciplinaridade e transversalidade. Cada um dos conceitos está permeado de exemplos da literatura indígena. As obras foram escolhidas priorizando a autoria aborígene. A pesquisa dividiu-se em dois volumes: o Volume I, é composto de um estudo mais teórico e bibliográfico que culmina na análise dos livros: *Antes o mundo não existia*; *A queda do céu*; *Sabedoria das águas*; e *O pajé que virou onça; já o Volume II é um caderno de atividades alicerçado em diversas obras, sendo as principais: As Fabulosas Fábulas do Iauaretê*; *A Terra dos Mil Povos: História Indígena do Brasil Contada por um Índio; Kaba Darebú*; *Noite e Dia na Aldeia*; *Awyató-Pót: Histórias Indígenas para Crianças*; *A Pescaria do Curumim e Outros Poemas Indígenas*; *Brasil*; *A Cura da Terra*, *Não Há Fronteiras para o Pertencimento* e *Canção Peregrina*, de Graça Graúna. As obras: Ay Karyri Tama (Eu Moro Na Cidade) e *A caveira rolante, a mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar estão presentes nos dois volumes com poemas e contos diferentes respectivamente.* A aplicabilidade deste conteúdo é possível e de essencial importância na formação identitária do leitor crítico e do cidadão ativo e conhecedor de sua história.

Palavras-chave: literatura indígena – características – formação identitária – letramento literário - multiletramento

ROSA, Soraya. **Indigenous Literature in the Classroom**. Volume II – activity proposals. 453 pp. Dissertation (Master in Professional in Letters – Profletras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

The object of this research is the teaching of indigenous literature as a content to be addressed in the formation of the reader and his identity in all stages of Basic Education, focusing on the application of the activity book the 6th year of Elementary School II. The publication of Law nº 11.645/08 is the legal basis that justifies the need for this research to insert this content in the classroom, since the absence of this teaching lasts until the present day. For there to be an effective teaching of indigenous literature, it was necessary to study the characteristics that compose it in all its complexity, they are: historical contextualization, orality, the collective self, cultural plurality, bilingualism, mythical narrative, ancestry, illustration, sustainability. In addition to literary peculiarities, the preparation of activities involved the concepts of multiliteracy, multimodality, interdisciplinarity and transversality. Each of the concepts is permeated with examples from indigenous literature. The works were chosen prioritizing Aboriginal authorship. The research was divided into two volumes: Volume I, is composed of a more theoretical and bibliographical study that culminates in the analysis of the books: Before the world doesn´t exist (*Antes o mundo não existe*); The fall from the sky (*A queda do céu*); Wisdom of the Waters (*Sabedoria das águas*); and The shaman who became a jaguar (*O pajé que virou onça*); Volume II, on the other hand, is a notebook of activities based on several works, the main ones being: Iauaretê's fabulous fables *(As Fabulosas Fábulas do Iauaretê*); The Land of a Thousand Peoples: Indigenous History of Brazil Told by an Indian (*A terra dos mil povos: Histórias indígenas do Brasil contadas por um índio*); 'Kaba Darebú'; Night and Day in the Village *(Noite e dia na aldeia)* Awyató-Pót: Indigenous Stories for Children (*Awytó-Pót: histórias indígenas para crianças*); The Curumim's pescary and Other Indigenous Poems *(A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*); Brazil (*Brasil*); The Earth's Cure (A Cura da Terra), There Are No Frontiers for Belonging (*Não Há Fronteiras para o Pertencimento)* and Pilgrim Song (*Canção do Peregrino*). The work: Ay Karyri Tama (Eu Moro Na Cidade) by Márcia Wayna Kambeba will also be back in the second volume with another poem: Tana Kumuera Ymimiua (Our Ancestral Language) and The rolling skull, the slug woman

and other frightening indigenous stories (*A caveira rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar*) are available present in the two volumes with different poems and tales respectively. The applicability of this content is possible and of essential importance in the identity formation of the critical reader and the active citizen and knowledgeable of his history.

Keywords: indigenous literature – characteristics – identity formation – literary literacy – multiliteracy

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Capa do livro *O pajé que virou onça*50
Imagem 2 – Capa do livro *O Sumiço da Noite*54
Imagem 3 - traços geométricos usados na ilustração do livro55
Imagem 4 - desenho geométrico igual ao da capa na lateral esquerda da página56
Imagem 5 - sem desenhos geométricos na borda esquerda da folha57
Imagem 6 - Desenho representativo de autoria coletiva58
Imagem 7 – Capa de livros59
Imagem 8 – Poema Apenas Uns dias68
Imagem 9 - Pintura em corpo humano91
Imagem 10 – Pintura corporal em animais91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO7

2 CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA INDÍGENA: CONTEXTO HISTÓRICO, ESPECIFICIDADES E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR BRASILEIRO13

19

2.2. Panorama das características específicas da produção literária indígena24

2.3. A essencialidade do estudo da ilustração na literatura indígena52

61

2.5. A importância da literatura indígena na formação do leitor73

3 A LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM MULTICULTURA, MULTIMODAL E INTERDISCIPLINAR80

4 METODOLOGIA: UM CAMINHO PARA A PESQUISA E A AÇÃO98

5. COLOCANDO EM PRÁTICA TODO O ARCABOUÇO TEÓRICO DELINEADO ATÉ AQUI – O VOLUME II103

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS107

REFERÊNCIAS111

1 INTRODUÇÃO

> O Brasil necessita se conhecer, é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado. Por isso e muito mais, devemos encontrar mecanismos para a manutenção da cultura indígena, primordial para o surgimento da nação brasileira (HAKYI, 2018, p.37).

A Educação Básica brasileira segue as orientações contidas na Lei nº 9.394 de 1996 no que concerne à forma e composição do Currículo Escolar, porém em 2008 houve uma modificação pertinente ao conteúdo, principalmente, das disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e História.

A transformação ocorreu para abarcar o conteúdo sobre história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas. Vê-se na integralidade a Lei nº 11.645/08, que inseriu o Art.26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

> 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) (BRASIL, 2008) (grifos nossos).

Esse novo conteúdo é fruto de uma luta incessante dos povos da floresta para serem ouvidos desde a década de 1970 e que ganhou força com diversas políticas públicas, mas, apesar da criação da Lei, há mais de 10 anos, pouco se vê, desses conteúdos, sendo efetivamente trabalhado nos colégios brasileiros e, em se tratando de cultura indígena, ainda menos. Entende-se, aqui, por **trabalho efetivo** a inserção do conteúdo de forma a permear todo o ano letivo e não apenas datas comemorativas, como o Dia do Índio ou o Dia da Consciência Negra.

Esta deficiência é o que impulsionou os estudos deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem como objetivo principal introduzir a literatura

indígena na sala de aula como forma de valorização e respeito para com os povos originários, ampliando a compreensão do universo literário nacional - este muito mais complexo e diverso do que se tem até hoje tratado na escola, auxiliando, portanto, a formação do leitor crítico e cidadão ativo nas questões relacionadas à discriminação das minorias e, ainda, apresentar algumas propostas pedagógicas para aplicação na Educação Básica.

Ao iniciar este estudo é importante considerar o que determina a BNCC (1998, p. 67):

> Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais

Mesmo sendo a sociedade indígena constituída quase que exclusivamente por uma cultura de linguagem oral, há publicações de descendentes que promovem um contato genuíno com essa cultura, que faz parte das raízes do povo brasileiro e que é tão excluída de nossas salas de aula. Ademais, ser brasileiro é também valorizar suas origens pré-coloniais antes de tudo, por isso é tão importante esse resgate e valorização por parte dos profissionais da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998, p.52), no volume sobre Pluralidade Cultural, fazem afirmações no mesmo sentido: “O tema da Pluralidade Cultural propõe uma visão ampla sobre a trajetória dessas culturas e etnias no Brasil, acreditando ser esta uma forma de resgatar a dignidade dos povos também na história e por meio dela”.

Há diversas formas de se entrar em contato com a cultura de um povo, mas com certeza a literatura é uma das que ofertam uma imersão mais profunda e completa que se encontra ao alcance dos profissionais de Língua Portuguesa.

Para submergir no mundo literário, é necessário compreender suas especificidades, de modo que o professor deve ressignificar os (pré-) conceitos da literatura canônica para abordar novos conhecimentos e características que são peculiares à literatura indígena. Isto porque, de acordo com Thiél (2012), precisamos estudar a literatura de cada povo de acordo com as normas próprias de cada cultura,

e isto não significa que uma cultura seja melhor do que a outra. Pelo contrário, elas possuem características que as tornam diferentes, devendo ser tratadas com equidade social, valorizadas pelas diferenças e não pelas semelhanças.

Portanto, para se trabalhar a literatura indígena na sala de aula o professor precisa se preparar, renovar seus estudos para apropriar-se de conceitos definidos por autores aborígenes e assim repassá-los aos seus alunos neste momento de ensino literário. Nesse sentido, é preciso ter em mente alguns objetivos específicos, como: compreender a literatura indígena como meio de expressão de uma cultura que precisa ser valorizada e assumida como parte do mosaico da cultura indígena e brasileira; desmistificar o estereótipo indígena contrapondo a narrativa indígena com a narrativa do branco colonizador; valorizar a cultura indígena como parte integrante da identidade nacional; identificar e compreender as especificidades da literatura indígena dentro das obras literárias como forma de expressão de sua cultura e sua inserção no contexto social brasileiro. Tudo isso merece um planejamento didático preparado e adequado das atividades de inserção das obras literárias ameríndias ou corre-se o risco de marginalizar ainda mais os povos indígenas brasileiros. Logo, é necessário que o educador/mediador tenha os objetivos acima listados sempre presentes em seu plano de ação.

Há ainda os objetivos específicos próprios da disciplina de literatura, que devem nortear o planejamento das atividades pelo professor e que neste TCC são contempladas a fim de: compreender a literatura indígena como meio de expressão de uma cultura que precisa ser valorizada; formar o leitor pluricultural e multimodal; promover o letramento literário; desenvolver a capacidade de posicionar-se frente ao diferente com respeito e entendendo-o como parte da nação brasileira.

Neste sentido, a pesquisa pretende elucidar a questão de como e qual a pertinência de se abordar a literatura indígena em uma escola não-indígena, sendo este um desafio a ser superado pelos professores de Literatura e Língua Portuguesa. Assim, ao mesmo tempo que delineia os conceitos necessários para o ensino da literatura dos povos da floresta, traz sugestões de propostas pedagógicas voltadas para Educação e que poderão ser aplicadas em qualquer série do Ensino Fundamental, levando-se em consideração o nível de dificuldade que cada faixa etária exigiria do ensino de literatura no contexto escolar.

Tendo em vista a questão norteadora acima, este trabalho terá como capítulo inaugural: “Características da literatura indígena: contexto histórico, especificidades e importância na formação do leitor brasileiro”, como forma de contextualizar o ensino desta parte literária de modo a diminuir a invisibilidade desses povos e dessa cultura no cenário brasileiro, mostrando suas especificidades para que, ao valorizar os povos indígenas, se possa também compreendê-los como parte constitutiva do processo identitário nacional, e dessa forma demonstrar sua importância na formação de um leitor crítico e reflexivo sobre as questões sociais brasileiras.

Para compreender as especificidades da literatura indígena, algumas obras nortearam o trabalho com maior ênfase neste primeiro volume. Inicialmente como forma de compreender concretamente essas especificidades, sendo, portanto, voltadas para o professor em forma de análise literária, são elas: *Antes o mundo não existia*, de Kehípõrã, Umusï Pãrõkumu, ou Firmiano Arantes Lana e seu filho Tõrãmü Këhíri, ou Luiz Gomes Lana; *A queda do céu* de Davi Kopenawa e Bruce Albert e *Ay Karyri Tama* de Márcia Wayna Kambeba, *Sabedoria das águas* e A lagoa dos mortos presente no livro *A caveira rolante, a mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar*, ambas obras de Daniel Munduruku e *O pajé que virou onça,* uma produção coletiva desenvolvida na Aldeia de Boa Vista em São Paulo, outros autores também estarão presentes, como Tiago Hakiy, Kaká Werá Jecupé, Ailton Krenak, Graça Graúna, entre outros, ajudando a compreender o universo pluricultural dos povos indígenas.

Para tanto, o capítulo subdivide-se em seções que contemplam: A contextualização histórica como ponto de partida para a imersão na literatura indígena; os aspectos diferenciais da literatura produzida pelos povos da floresta, dentre eles destacamos: a marca da individualidade e do eu-coletivo nos textos ameríndios; as denominações utilizadas atualmente, desprovidas de preconceitos; os objetivos presentes na literatura aborígene – o ativismo político; a diferenciação entre os termos “indígena”, “indianista” e “indigenista”; a oralidade, a diversidade de povos e o reflexo em suas produções, o bilinguismo; a importância da ilustração na literatura indígena; a sustentabilidade como uma forma de ver o mundo; e, por fim, a importância da literatura indígena na formação de um leitor crítico e reflexivo para o efetivo exercício da cidadania e do antirracismo.

O capítulo três tem como enfoque a abordagem do aspecto multimodal na produção dos povos da floresta, proporcionando o multiletramento literário de uma perspectiva mais ambivalente e menos engessada, e a interdisciplinaridade/transversalidade como possibilidade de um trabalho mais amplo e efetivo em sala de aula, desenvolvendo uma participação imersiva na cultura dos povos originários brasileiros.

Importante ressaltar que a transversalidade é abordada aqui apenas como forma de trabalho conjunto, por meio de pequenas sugestões, as quais deverão ser desenvolvidas pelos professores de cada disciplina citada, conforme seus próprios objetivos e conteúdo a serem delimitados pelos mesmos. Assim, o presente trabalho não tem a pretensão de aprofundar-se em questões que não são de objeto da disciplina de literatura.

O Volume II desta pesquisa desenvolve planos de aula voltados para o conteúdo do 6º ano do Ensino Fundamental II, que, como dito acima, poderá ser desenvolvido também em outras séries, aumentando o grau de dificuldade das perguntas e adequando-as ao conteúdo da série na qual se realizará o trabalho. As obras escolhidas para esse segundo momento do Trabalho de Conclusão de Curso foram: *As Fabulosas Fábulas do Iauaretê* e *A Terra dos Mil Povos: História Indígena do Brasil Contada por um Índio*, ambas do escritor Kaká Werá Jecupé*; Kaba Darebú* e *A Caveira-Rolante, A Mulher Lesma e Outras Histórias Indígenas de Assustar* - de Daniel Munduruku; *Noite e Dia na Aldeia* e *Awyató-Pót: Histórias Indígenas para Crianças* e *A Pescaria do Curumim e Outros Poemas Indígenas*, todas do autor Tiago Hakiy; *Brasil* e *A Cura da Terra*, ambas de Eliane Potiguara; *Não Há Fronteiras para o Pertencimento* de Julie Dorrico e *Canção Peregrina*, de Graça Graúna. A obra: Ay Karyri Tama (Eu Moro Na Cidade) de Márcia Wayna Kambeba também estará de volta no segundo volume com outro poema: *Tana Kumuera Ymimiua* (Nossa Língua Ancestral).

A conclusão é tecida neste primeiro volume, já levando-se em consideração a produção do volume II, que traz propostas pedagógicas de trabalho com a literatura indígena em sala de aula – como forma de encerramento cíclico do processo da pesquisa-ação-intervenção – através de sugestões de obras e exercícios a serem desenvolvidos pelo professor nas aulas de literatura do Ensino

Fundamental II, além de elencar sugestões de trabalhos com a transversalidade do tema pluralidade cultural, a serem desenvolvidas por outras disciplinas.

As propostas de atividades em sala de aula são direcionadas conforme o aspecto específico da literatura indígena a ser desenvolvido pelo professor. São atividades que podem ser realizadas pelo docente sem que necessariamente se desenvolvam as demais, elas não possuem ligação iminente, contudo enfatiza-se aqui a importância de se trabalhar com todos esses aspectos distintivos da literatura indígena, para que se alcance o objetivo principal, que é promover o letramento literário de forma a valorizar a cultura do outro.

Tendo todos esses objetivos em mente, esta pesquisa necessitou de levantamentos de dados bibliográficos, por meio da leitura de livros e artigos relacionados ao tema, para que, com esse conhecimento, possa se desenvolver uma proposta de intervenção com finalidade educacional, a fim de inserir-se no problema levantado na questão norteadora. Portanto pode-se afirmar que o volume II da pesquisa é desenvolvido com base nos pressupostos da pesquisa-ação, definidos por Thiollent (1985, p.14):

> [...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e representantes participativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

É importante ressaltar que os objetivos deste trabalho não estão apenas em desenvolver atividades possíveis sobre a literatura indígena, indo além: para a formação do professor, para que se torne um disseminador da cultura indígena, para que dê a ela o lugar que lhe foi negado por tanto tempo em nossa história.

Assim, esta é uma pesquisa voltada para ambos: profissional e educando, para que o conhecimento dos povos da floresta torne-se conhecido e legitimado, tanto pelos indígenas do futuro, como pelos não-indígenas do presente e do futuro.

2 CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA INDÍGENA: CONTEXTO HISTÓRICO, ESPECIFICIDADES E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR BRASILEIRO

> A arte brasileira vai acordar um dia e perceber que a cultura indígena nacional é o que há de mais moderno, minimalista e contemporâneo (Ricardo V. Barradas)

Apesar do que acreditam muitos brasileiros, a literatura indígena existe e conta com fortes representantes, que conquistam cada vez mais espaços com suas maneiras de se expressar e levar a cultura indígena através da arte literária. Dentre esses representantes, podemos citar: Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Tiago Hakiy, Julie Dorrico, Eliana Potiguara, Kaká Werá Jecupé, Márcia Wayna Kambeba entre tantos outros escritores indígenas.

Contudo, apresentar a literatura indígena em sala de aula exige uma imersão profunda na cultura indígena, pois são de suas especificidades que brotam seu alicerce literário. Para tanto, faz-se necessário ressignificar os conceitos sobre literatura, desvinculando as amarras dos cânones literários, para abrir nosso universo para o outro.

Isso, porque a cultura europeizada presente na sociedade brasileira ainda hoje é uma cultura massificada, que se baseia no universalismo e no cientificismo para comprovar sua soberania sobre os outros povos, o que não acompanha o movimento globalizante que as novas mídias sociais proporcionam. Por isso, é necessário ampliar os conceitos sobre literatura antes de apresentá-la ao alunado, pois, do contrário, corre-se o risco de marginalizar ainda mais ao tratá-la como uma literatura exótica, menor ou inferiorizada frente aos autores consagrados e reconhecidos pela crítica literária e transmitidos pela cultura escolar.

É necessário compreender que a sociedade estava vinculada a uma visão de homem moderno, que, de acordo Stuart Hall (2006, p.23), está definido através de uma visão unificada, descentrada e racionalizada, o que implica seres humanos qualificados como imparciais, formais e neutros, e, sendo assim, necessita de despersonalizar o outro, apagá-lo, silenciá-lo, cessando, desta forma, o conflito, as lutas sociais.

Contudo, ainda para o mesmo autor, a identidade do homem moderno passou por três fases que culminaram, na atualidade, em uma mudança política de representação de uma individualidade ‘mestra’, baseada em diferentes classes sociais para uma identidade política da diferença. Afinal, quando se toma consciência do pensamento que fundamenta a sociedade na qual se está inserido ou da qual se faz parte, pode-se transformar e ressignificar conceitos, adequando-os à compreensão de outras culturas, abrindo-se para novas possibilidades. Esse pensamento é o que melhor retrata os movimentos políticos das minorias, mas essa identidade da alteridade ainda não está consolidada na Educação/formação escolar, e por isso é dever do professor contribuir com a transição dessa política social, proporcionando conhecimento dessas alteridades como forma de capacitar o indivíduo para realizar suas escolhas e respeitar as escolhas identitárias dos outros.

Enquanto a sociedade estiver ligada à ideia de modernização como despersonalização, abandonar-se-ão os valores culturais em prol dessa neutralidade que fundamenta a teoria da modernidade de outrora, abandonando-se, inclusive, a capacidade de posicionar-se criticamente.

Portanto, para criticar a identidade mestra, trazida pela segunda onda de modernização, ou período contemporâneo, se faz necessário conhecer outras formas de pensar. A literatura indígena traz justamente essa oportunidade de desenvolvimento do pensamento crítico e do ativismo político através de sua visão do mundo e de sua forma de lutar por meio da palavra.

De acordo com Almeida (2010, p. 05):

> A leitura de autores indígenas pode contribuir para a descolonização do currículo escolar, na qual existe o predomínio da visão eurocêntrica do conhecimento, contribuindo para desmistificar essa herança cultural que está inserida nos currículos escolares.

Corrobora para este entendimento também a escritora e estudiosa da literatura indígena Janice Thiél (2016, p.91), ao afirmar que: “Se as leituras são restritas a certos grupos e visões, são limitados também o aprendizado e a possibilidade de ver e ler o mundo de maneira dinâmica.”

Isto é, Almeida (2010) considera que o currículo escolar possui uma visão eurocêntrica do conhecimento e necessita ser reformulado, bem como Thiél quando afirma que as visões de mundo nas leituras realizadas em sala também são limitadas, pois não incluem autores que possibilitem uma visão diferente da que já se conhece, isto é, da visão europeizada.

Como forma de mudar esse cenário de padronização é preciso ressignificar conceitos internalizados por nós perante uma ideologização pré-modernista. De acordo com Thiél (2016, p. 90), é: "[...] a arte da palavra; e a palavra diz o mundo, diz os seres que habitam e diz sua história, suas relações, encontros, conflitos, buscas e questionamentos." Isto é, através da literatura, pode-se compreender diferentes visões de mundo, ampliando os universos cosmogônicos de conhecimento.

A literatura dos povos originários é permeada de matizes culturais e, por conseguinte, de especificidades que a tornam algo único, com uma visão cosmogônica diferente, o que faz dela um objeto de estudo de extrema relevância para a formação do leitor crítico e da identidade nacional, por isso é tão essencial como conteúdo a ser abordado na sala de aula.

A definição de cosmogonia levada em consideração para esse trabalho advém daquela estabelecida por Aracy Lopes da Silva (1995 apud SANTOS, 2020, p. 32):

> São teorias do mundo. Da ordem do mundo, do movimento no mundo, no espaço e no tempo, no qual a humanidade é apenas um dos muitos personagens em cena. Cosmologias definem o lugar que os humanos ocupam no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante nas trocas de energias e forças vitais, de conhecimentos, habilidades e capacidades [...] fonte de sua renovação, perpetuação e criatividade. Na vida cotidiana, essas concepções orientam, dão sentido, permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões. São expressas através da linguagem simbólica da dramaturgia dos rituais. Música, ornamentos corporais, entre outros recursos, permitem o contato com outras dimensões cósmicas, com momentos outros do mundo e do processo da vida (e da morte).

O universo indígena é permeado por diferentes cosmogonias, não só a diferença entre a visão europeizada dominante no mundo atual, mas também na alteridade da diversidade dos povos indígenas.

Nas palavras de Kaká Werá Jecupé de origem tapuia, de acordo com sua apresentação na II Feira do Livro da Unesp, a cosmovisão é o que fundamenta o comportamento, o modo de pensar e agir que orienta um ser ou uma comunidade. A ancestralidade é o que orienta a forma de pensar e agir dos povos indígenas e cada etnia possui sua própria cosmovisão.

Tendo essas definições como premissa, a reflexão que uma obra literária de origem diversa dos padrões culturais de uma sociedade traz a seu leitor pode modificar sua forma de pensar. Essa experiência é capaz de transcender os limites de sua identidade para agregar as novas experiências advindas da leitura literária, agindo diretamente na identidade leitora daquele que está se relacionando com a obra e valorizando as alteridades individuais e coletivas.

De acordo com Rosângela Angelin e Celso Gabatz (2012, p. 71), a alteridade tem como:

> [...] pressuposto centrar o saber no ato de colocar-se no lugar das outras culturas, a fim de percebê-las, compreendê-las e reconhecê-las na plenitude da dignidade humana, para que todos e todas, mesmo diante das diferenças, possam atingir o pressuposto de uma vida com mais dignidade dentro de uma sociedade composta por grupos sociais distintos.

É sob esta perspectiva de visão da alteridade que se baseia este trabalho, e os professores de Língua Portuguesa são instrumentos fundamentais para a construção dessa identidade leitora. É papel deles levar ao conhecimento de seus alunos a diversidade étnica, juntamente a alteridade que compõe o mosaico cultural brasileiro, bem como a valorização dessas especificidades próprias de cada cultura. Para tanto, o professor deverá ter em mente alguns conceitos que permeiam as características histórico-culturais, são eles: coletividade, diáspora e resistência.

Os povos originários possuem uma visão da comunidade em que vivem muito diferenciada daquela com que estamos acostumados, por isso é tão importante apresentar a definição desse conceito sob a visão deles. De início, percebe-se o quão importante é, para esses povos, carregar em sua personalidade toda a sua comunidade. A maioria possui um primeiro nome que os designa individualmente e seu sobrenome é o nome de sua origem étnica, por exemplo:

Ailton Krenak, sendo Krenak o nome também de sua etnia, bem como é o caso de Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Sônia Guajajara entre outros.

Pode-se presumir daí que a coletividade é para os povos da floresta parte de seu ser indissociável, inclusive em sua marca de autoria literária. A literatura indígena é uma forma de reafirmar seu pertencimento, suas diferenças e sua percepção do mundo, isto é, a escritura como forma de manutenção das memórias ancestrais, dos costumes e tradições de cada povo indígena, portanto sua característica coletiva.

Para Almeida e Queiroz (2004, p. 197):

> Não se trata de uma invenção qualquer. Trata-se de uma deliberação política. [...] A escritura é coletiva porque é a expressão do que é comum ou de um consenso em torno do 'quem somos'. É política porque reordena a coletividade valendo-se das palavras pronunciada pelos seus representantes. Cada livro editado nesse processo de criação literária serve para indicar que é a partir da terra que os livros são escritos. [...] cada parte do mosaico, que são os livros aqui referidos, é um pedaço de terra concretamente desapropriado e reapropriado ao mesmo tempo.

Percebe-se na definição de coletividade das autoras acima mencionadas que a ela está imbricada uma outra característica literária dos povos indígenas: a resistência. Isso porque, ao mencionar que os livros são um pedaço da terra, desapropriado e reapropriado, elas estão implicitamente mostrando que a escritura indígena é um instrumento de preservação e divulgação de suas alteridades que sobreviveram durante séculos pela tradição oral e que resistiram aos massacres, às desapropriações, às lutas e às diásporas. Ainda de acordo com Sales e Silva (2020) são atos para manter sua identidade viva e denunciar os abusos sofridos desde a colonização até os dias atuais.

A resistência indígena é marcada por mecanismos de sobrevivência, não só da vida, mas da cultura, do espaço sagrado, da coletividade. A literatura tem marcado a resistência ou re-existência dos povos indígenas. Ou ainda para Graça Graúna (2013, p.15), pode-se dizer que a resistência é sinônimo de sobrevivência e de escrevivência: "A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade, um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização."

Já a diáspora é compreendida neste trabalho como um movimento migratório forçado. Para Graúna (2013), a ideia do deslocamento liga-se à concepção de diferente, pois, por ser diferente e recusar-se a negar sua identidade, é desapropriada de sua terra e precisa buscar novos meios de manter viva sua identidade étnica, e mesmo não tendo um local demarcado/território faz de sua casa espiritual um lugar semovente, que transmite sua cultura oralmente.

Na voz de Eliana Potiguara em entrevista para o site Horizonte Aberto - A mulher, a luta e a criação do mundo – diáspora é uma migração indígena que procurava sobreviver sem se subverter, por isso buscava lugares cada vez mais dentro das florestas, onde pudessem viver em paz e manter suas tradições. Pode ser vista também como uma forma de fugir do colonizador, pois quando eles eram pegos se suicidavam como forma de resistência, inclusive com toda sua família. A migração não ocorreu só no período colonial, ela ainda ocorre quando há busca por matérias-primas ou a expansão da agricultura e dos centros urbanos. É um processo de violência e destruição de cultura, de espaço, de vidas.

Ser indígena é ser originário, é pertencer a uma comunidade mais que a um lugar, é carregar sua linhagem ancestral em sua alma e não em sua aparência. O indígena é a própria ancestralidade. Assim, todos esses conceitos aqui albergados fazem parte de uma versão diferente da que foi escrita e repassada nos livros sobre a História do Brasil, pois mostram o outro lado da colonização e da ‘descoberta’ da América.

Os professores de Língua Portuguesa são instrumento fundamental para a construção de uma identidade leitora. É papel deles levar ao conhecimento de seus alunos a diversidade étnica, que compõe o mosaico cultural brasileiro, bem como a valorização dessas especificidades próprias de cada cultura. Cabe aos educadores em geral, a contextualização e divulgação dessa versão histórica do Brasil pela voz desses sujeitos, que são os verdadeiros habitantes originais dessas terras.

Apresentada desta forma, a literatura indígena, conforme Dorrico (2018, p. 228), "alimenta a esperança, a utopia. Ela desentorta pensamentos equivocados. Oferece consciência e alimenta o espírito das pessoas.”

2.1. A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA COMO PONTO DE PARTIDA PARA A IMERSÃO NA LITERATURA INDÍGENA

> A leitura de obras da literatura indígena problematiza conceitos, desconstrói estereótipos e revela a presença dos índios na história e por histórias narradas por sua própria voz (THIÉL, 2016, p. 90).

Os estudos sobre literatura indígena dentro da sala de aula devem partir de uma contextualização histórica, assim como se faz com relação aos períodos literários, não só por ser parte da literatura brasileira, mas também por ser esse o elo que explica o principal motivo para que os povos indígenas começassem a se expressar através da linguagem escrita, pois é por meio da literatura que os povos ameríndios se fazem conhecer, se autoafirmam e resistem contra o seu apagamento na história brasileira.

Portanto, é necessário conhecer a História pelos olhos do próprio indígena, ou seja, contar o genocídio sofrido por esse povo durante o colonialismo, e, ainda, o etnocídio perpetuado durante estes 500 anos de Brasil europeizado que apagou/varreu a existência dos povos originários da educação brasileira como se não fossem sujeitos/habitantes/pertencentes do nosso país desde muito antes da colonização.

Como forma de exemplificar o que foi exposto acima, traz-se ao bojo deste trabalho a poetisa Márcia Wayna Kambeba (2020) com fragmentos do poema *Resistência indígena*, retirados do site https://www.recantodasletras.com.br/poesias-patrioticas/7028130:

Resistência Indígena

Foi na dor da covardia
Que nosso solo foi invadido
Pareciam ser amigos
Os que vestiam trajes de gala
[...]
Era nosso o território
Pés descalços, corpos nus
Filhos da mata, Nhanderú
Terra sem males, manchada de dor
Dominação
[...]
O tempo passou estou bem aqui
E quem está aí ainda quer me matar
Tirar meu direito

Meter bala no peito
Tomar meu legado
Me tirar o roçado
Me vestir com cifrão.
[...]”

Como o intuito deste trabalho é também a formação do professor quanto aos aspectos determinantes das características da literatura indígena, ver-se-á brevemente esse contexto histórico tão importante para se entenderem as peculiaridades dessa literatura que desponta no cenário atual brasileiro.

No período colonial brasileiro os povos indígenas contavam com cerca de cinco milhões de habitantes antes da chegada dos portugueses, mas atualmente têm passado por um processo de despovoamento e existem apenas cerca de 896 mil habitantes dessa etnia de acordo com os dados do IBGE, pertencentes a mais de 305 diferentes povos.

Em 1916 esses povos sofreram um novo duro golpe através da promulgação do Código Civil que os declarava incapazes perante as responsabilidades da vida civil, o que fez com que eles não tivessem voz nem vez na sociedade brasileira, sendo imposto a eles um porta-voz: a FUNAI. A escritora indígena Tukano (2017, p.26) fala sobre esse período:

> O Brasil precisa ser dirigido pelos novos, menos contaminados por essa prática de evangelizar e tutelar o índio. Se a tutela fosse uma salvação de fato, eu bateria palmas. Mas tem limitado a minha voz, tem atado as minhas mãos e de outros líderes também. Então, o que estou falando é para desatar esse pano que tem vendado as vozes das lideranças, as mãos das lideranças. Acho que o público tem de ouvir diretamente o que os verdadeiros líderes pensam, falam e defendem sobre a questão indígena.

Durante a década de 1970 acreditava-se que o povo originário estava em vias de desaparecimento no Brasil, e foi nesse cenário que os povos indígenas se levantaram e começaram a organizar movimentos para serem ouvidos, sem intermediários.

O movimento indígena iniciado neste período tinha por objetivo a visibilidade dos povos da floresta por todos os brasileiros (suas necessidades, sua existência), como forma de evitar sua extinção, tendo em vista o contexto histórico de destituição das terras dos povos indígenas, eles se viram numa ameaça sem precedentes e

decidiram agir através da participação em todas as esferas sociais: política, literária e cibernética, e com o auxílio da educação formal governamental, tornaram essa participação possível, principalmente através da literatura como práxis política.

A constituição de 1988 garantiu direitos fundamentais aos povos originários através dos art. nº 210 e nº 231 - o primeiro referia-se ao direito à educação e o segundo ao direito territorial. Isto fortaleceu o movimento indígena e deu origem a diversas políticas-públicas com o mesmo intuito, ressaltando aqui a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que norteia também a educação indígena, em 1996. Retomando o poema de Kambeba acima, os povos originários sofreram com diversos genocídios desde o início da colonização até os dias atuais. Ainda assim, muitos massacres e violações aos direitos desses povos aconteceram e acontecem atualmente e é importante ressaltar alguns desses momentos para que se possa compreender o tema indígena voltado para a resistência de sua cultura no Brasil contemporâneo.

Um desses momentos é a forma de representação do indígena na literatura brasileira, que pode ser dividida em três partes, de acordo com Britto, Sousa e Cândido, (2018, p.178), sendo que a primeira ocorreu no início do romantismo: “em 1836, de acordo com Gonçalves Magalhães, os índios teriam sido extintos pelos colonizadores, conforme aparece em suas obras literárias do período.” Ainda durante o romantismo, nova afirmação sobre a extinção indígena - isto é, segunda representação de que os índios não existiam mais e, por isso, José de Alencar e outros os colocaram como seus protagonistas, definindo-os como seres lendários, como se não mais fizessem parte do cenário brasileiro. Por fim, tem-se uma verdadeira chacina desses povos com a divulgação da teoria de miscigenação que trazia em seu bojo conceitos de uma nova etnia, o povo autóctone estaria de uma vez exterminado do território nacional, ainda no século XIX.

Esta fase foi chamada de indianista, pois retratava um índio idealizado, ora guerreiro lendário, ora ser miscigenado, mas constantemente retratado como o passado do Brasil, não como presente. Ou seja, um povo que existiu e não que existe na cultura brasileira, portanto, analisado de forma distante da realidade indígena, sem qualquer contato com sua cultura, com sua visão cosmogônica. Uma visão do outro para com os povos da floresta. Um exemplo clássico desta fase é o

romance *Iracema*, de José de Alencar. Em um resumo da obra e sem envolver-se em outros enredos, Iracema é uma linda índia que conhece Martim em uma situação peculiar de defesa de sua própria vida, quando Martim não reage ao ataque de Iracema, ela percebe que ferira um inocente e acaba levando-o até sua aldeia para curá-lo. Eles se apaixonam e acabam por transgredir a lei da aldeia, de castidade da indígena, o que os obriga a fugir e viverem isolados em uma praia deserta. Durante a fuga, eles são perseguidos por Irapuã e Caiubi, Iracema luta com os dois para defender Martim, ferindo-os – figura do selvagem/guerreiro idealizada pelos românticos – Martim passa muito tempo distante de Iracema e com saudades da terra natal, o que entristece a bela indígena que estava grávida. Após o parto (sozinha), seu leite seca e sua vida se esvai no momento em que entrega seu filho aos braços do português Martim – o filho é a figura simbólica da miscigenação do povo brasileiro; Iracema é a figura indígena que morre para dar início ao novo povo nacional, ou seja, desaparece na história, permanecendo apenas a figura do colonizador e dos mestiços.

Após esta fase de distanciamento e apagamento dos povos originários, surge uma literatura indigenista, que é o resultado da convivência de brancos com indígenas em suas aldeias, o que equivale a uma transcrição de certa forma "contaminada" pelo pensamento europeizado, e, portanto, ainda não retratava os povos originários como eles realmente se veem. É o que ocorre na obra *Maíra,* de Darcy Ribeiro. O escritor revive as emoções dos anos em que conviveu com o povo Mairun, e narra a história de um índio, que, adotado por um padre e convencido a seguir o sacerdócio, questiona sua verdadeira fé e entra em conflito por ter abandonado seu povo. Ou ainda, *Diários da Floresta* escrito pela antropóloga Betty Mindlin, que narra as viagens que fez às aldeias Suruí Palter, em Rondônia, entre 1979 e 1983. Esses relatos revelam detalhes do cotidiano da comunidade indígena, contudo, de um ponto de vista não-indígena, que, como já visto anteriormente, não é neutro.

Neste cenário – onde os povos autóctones eram retratados conforme a visão do outro - surgiu a necessidade de os próprios indígenas mostrarem ao mundo sua cosmovisão; e, por isso, muitos deles se engajaram nos estudos para, munidos da palavra escrita, levar seu conhecimento, sua cultura, inclusive como forma de

resistência, de sobrevivência e de inserção social. De acordo com Danner, Dorrico, Danner (2018, p. 920):

> [...] os escritores e os intelectuais indígenas passaram a produzir e a publicizar sua própria criação estético-literária-cultural, a partir de um relato autobiográfico, testemunhal e mnemônico de sua singularidade antropológica e de sua condição de marginalização, de exclusão e de violência como minorias político-culturais.

Os povos indígenas fazem parte de uma minoria que necessita ser ouvida, mas não ser ouvida pela voz do outro, e sim por sua própria voz, de acordo com Danner, Danner, Bavaresco e Dorrico (2019, p. 171): "[...] as vítimas devem falar-agir desde sua condição e por si mesmas."

Sim, os povos indígenas fazem parte de uma minoria no sentido de que se encontram à margem da sociedade, sendo produto de uma deslegitimação ocasionada ora pelos massacres, ora pela escravidão, ora pela sua "incapacidade" civil, ora, ainda, pela sua desterritorialização.

Nesse contexto é que 'minoria' é um termo carregado de negativismo semântico, que reflete toda a situação vivenciada pelos povos indígenas, de silenciamento, invisibilidade e exclusão, que devem ser reparados ao dar voz, seja pela literatura ou pelas mídias, ao próprio povo ameríndio.

É nesse sentido que se estuda uma das características predominantes na literatura indígena: a voz-práxis-político-ativista, que, de acordo com Dorrico e Danner (2020, p. 213), é possível perceber através da perspectiva estético-artística, resultado da apropriação da educação formal, de técnicas da escrita e do engajamento militante-ativista em promover a cultura indígena, "o lugar e a condição do/a indígena na sociedade, viabilizando a atualização da tradição, denunciando a violência histórica e, [...] uma inserção gradativa (e cada vez mais intensa na) sociedade brasileira [...]"

A voz-práxis-político-ativista é produto do contexto histórico, sem ele é impossível uma imersão profunda na literatura dos povos originários. A literatura indígena é, pois, uma das formas de resistência da cultura dos povos da floresta e por isso mesmo é repleta de características próprias, como será visto a seguir.

2.2. PANORAMA DAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA INDÍGENA

> Não existe uma "cara de índio", mas sim uma identidade que nos torna pertencentes a um povo (Márcia Wayna Kambeba, 2018).

A literatura indígena é um espelho de sua cultura e de seus anseios, bem como qualquer outra literatura, portanto ao estudá-la devemos entender suas peculiaridades e enfatizá-las, pois, é através delas que poderemos compreender as diferenças e assim respeitá-las.

Partindo então desse pressuposto, é fundamental ressaltar como o próprio indígena define o que é literatura, sobre isso o renomado autor Kaká Werá Jecupé (apud SOUZA, 2012, p. 12) expõe:

> [...] para nós, a literatura indígena é uma maneira de usar a arte, a caneta, como uma estratégia de luta política. É uma estratégia de luta política. É uma ferramenta de luta. E por que uma luta política? Porque, à medida que a gente chega na sociedade e a sociedade nos reconhece como fazedores de cultura, como portadores de saberes ancestrais e intelectuais, ela vai reconhecendo também que existe uma cidadania indígena. E que dentro da cidadania existem determinados direitos constitucionais que não ferem, que não desagregam a sociedade, seja indígena ou não-indígena. Ao contrário, que dão legitimidade, suporte e fortalecem em questões que hoje são cruciais para a sociedade humana como um todo.

O autor, acima mencionado, ressalta a importância da literatura para o povo indígena como ferramenta de resistência, democratização da cultura, valorização dos povos originários, como um meio pelo qual fará conhecer e perpetuar suas histórias, seus saberes, divulgar suas visões de mundo e ainda contribuir para ampliar as possibilidades de soluções para questões sociais, principalmente no quesito sustentabilidade.

Diante de um contexto em que o indígena ainda é visto pela maior parte da sociedade brasileira como um ser indolente, atrasado e irracional, é de vital importância levar à sala de aula exemplos que modifiquem essa visão eurocêntrica incutida durante tantos séculos em nossa sociedade.

Trazer a público a forma como os povos da floresta se sentem no seio da sociedade é fazer justiça para com esses povos, é acabar com o silenciamento ou com o apagamento que sofrem com os atos da sociedade moderna, um poema que trabalha com esse tema é “Ay Kakuyri Tama (Eu moro na cidade)” de Márcia Wayna Kambeba (2013):

AY KAKUYRI TAMA

(Eu moro na cidade) Eu moro na cidade
Eu moro na cidade
Ay kakuyri tama.
Ynua tama verano y tana rytama.
Ruaia manuta tana cultura ymimiua,
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual
Tradução:
Esta cidade também é nossa aldeia
Não apagamos nossa cultura ancestral,
Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual.

Nasci na Uka sagrada,
Na mata por tempo vivi,
Na terra dos povos indígenas,
Sou Wayna, filha da mãe Aracy.

Minha casa era feita de palha,
Simples na aldeia cresci
Na lembrança que trago agora,
De um lugar que eu nunca esqueci.

Meu canto era bem diferente,
Cantava na língua Tupi,
Hoje, meu canto guerreiro,
Se une aos Kambeba, aos Tembé, aos Guarani.

Hoje, no mundo em que vivo,
Minha selva, em pedra se tornou,
Não tenho a calma de outrora,
Minha rotina também já mudou.

Em convívio com a sociedade,
Minha cara de “índia” não se transformou,
Posso ser quem tu és,
Sem perder a essência de quem sou.

Mantenho meu ser indígena,
Na minha Identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade.

Além do orgulho de ser indígena, a autora fala de sua migração originária, do massacre/extermínio de seu povo por causa da busca desenfreada pelo ouro no

centro-oeste do país, e sua transmudação para a cidade, sempre em busca da sobrevivência e sem negar suas origens.

A diáspora é um fenômeno que assola os povos originários do Brasil, muitos autores indígenas, como: Kaka Werá Jecupé na obra “A terra dos mil povos” ou “Todas as vezes que dissemos adeus”, Eliana Potiguara no poema “Orfã” ou “Migração Indígena” entre outros, Davi Kopenawa e Bruce Albert em “A queda do céu”, Graça Graúna em “Tear da palavra”, etc; trabalham com o tema em suas produções, por ser um fato marcante e recorrente em muitos povos de diferentes etnias no Brasil.

Apesar do constante massacre e desterritorialização indígenas, a autora Márcia W. Kambeba demonstra em seu poema o brio dos povos autóctones, sua resistência frente as dificuldades que encontram em ser indígenas brasileiros, sem direitos, sem casa, sem voz, mas, sobretudo, tentando preservar sua língua e suas tradições, sua identidade, enfim.

Ainda nesse mesmo sentido, tem-se outro autor de valor inestimável para a literatura: Daniel Munduruku (2016, p.191-192), que fala sobre a preocupação com a desconstrução de estereótipos e preconceitos que existem atualmente, mas que através da literatura poderão ser desfeitos, dando lugar a uma sociedade mais justa e igualitária:

> A tarefa que nos propomos é reeducar as novas gerações de brasileiros para que consigam nos olhar com a dignidade que merecemos. Para isso, não podemos fazer um enfrentamento violento como nos tempos antigos, mas usar das mesmas ferramentas que foram utilizadas para estabelecer seu preconceito: a escrita e a literatura. Por meio delas, inventaram rivalidades, difundiram os estereótipos e os preconceitos e, principalmente, dividiram-nos para poderem dominar nossos saberes ancestrais.

Sendo, pois, a literatura a ferramenta apropriada para a luta dos povos originários, devem eles próprios fazer uso dessa ferramenta para que possam dar a conhecer sua cultura com uma aproximação direta, sem intermédio de outros autores, dessa forma, muito menos maculada pela cultura massificante europeizada, promovendo de fato uma imersão em uma cultura desconhecida e desvalorizada pelo povo brasileiro, mas tão pertencente quanto todas dessa nação.

Danner L., Dorrico e Danner J. (2018, p. 147-148), assim, afirmam:

> A teoria social crítica deve fazer-se práxis política inclusiva, participativa e direta, dando a própria palavra e a própria oportunidade de os oprimidos – não-sujeitos de sua própria condição – tornarem-se sujeitos autoconscientes, emancipados e emancipatórios
> [...]
> Voz-práxis, portanto, alude à publicização da própria fala, da própria voz como uma postura político-cultural marcada pela e dinamizadora da reflexividade dos povos indígenas, propiciando-lhes superar seu silenciamento, sua invisibilização e sua exclusão e consolidar-se na esfera pública como sujeitos político-culturais.

Tendo fundamentado a importância desses conceitos para este estudo, verifica-se que a temática das produções indígenas está voltada ao grande objetivo da literatura para esses povos, isto é, a afirmação de sua identidade através da voz-práxis, por isso veremos com frequência a presença dos saberes ancestrais, da natureza, da luta, da resistência, do sofrimento, das dificuldades, das tradições como temas em suas obras.

Os temas muitas vezes estão imbricados nas obras como no exemplo abaixo retirado do livro, *A queda do céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015, p.71):

> [...] A Funai me enviou para lá para encontrar seus corpos na mata, no meio de todos aqueles garimpeiros, que bem teriam gostado de me matar também. Não havia ninguém para me ajudar. [...] Só os espíritos xapiri estavam do meu lado naquele momento. Foram eles que quiseram me nomear. Deram-me esse nome, Kopenawa, em razão da fúria que havia em mim para enfrentar os brancos. O pai de minha esposa, o grande homem de nossa casa de Watoriki, ao pé da montanha do vento, tinha me feito beber o pó que os xamãs tiram da árvore yãkoana hi. Sob o efeito do seu poder vi descer em mim os espíritos das vespas kopena. Disseram-me: “Estamos com você e iremos protegê-lo. Por isso você passará a ter esse nome: Kopenawa!

Logo no início do excerto percebemos a violência contra o povo yanomami e a luta indígena pela sobrevivência e por suas terras, um pouco depois Davi Kopenawa explica como e porque recebeu esse nome, nos revelando toda a sua tradição e crença nos mitos de seu povo, o que nos revela sua construção identitária, sua poesia de vida, seu espírito guerreiro.

Percebem-se que as narrativas buscam evidenciar a cultura dos povos indígenas seus costumes, suas preocupações e, principalmente, dar voz aos povos

originários. Novamente percebe-se o recurso da voz-práxis-política-ativista característica da literatura indígena.

Outro autor que conta como seu nome foi escolhido é Kaká Werá Jecupé, na obra *A terra dos mil povos* (JECUPÉ, 2020, p.13-15), na segunda edição, quando inclui sua autobiografia que aborda a tradição dos nomes, inclusive o seu próprio:

> Kaká é um apelido, um escudo. De acordo com nossa tradição, uma palavra pode proteger ou destruir alguém; o poder de uma palavra na boca é o mesmo de uma flecha no arco, e por isso às vezes usamos apelidos como patuás. Werá Jecupé é meu tom, ou seja, meu espírito nomeado. De acordo com esse nome, meu espírito veio do leste, fazendo um movimento para o sul, entoando assim um som, uma dança, um gesto do espírito para a matéria, que nos apresenta ao mundo como se fosse uma assinatura. Essa assinatura registrada na alma me faz algo como neto do Trovão, bisneto de Tupã. É dessa maneira que somos nomeados, para que não se perca a qualidade da natureza de que descendemos. Para a cultura guarani, na qual fui iniciado, em São Paulo, onde nasci, o ato da nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na parte terra. O céu é o mundo espiritual, a raiz de todos nós. A terra é a contraparte material do espírito. Essa cultura se fundamenta em uma tradição que vem desde quando a noite não existia e se chama Arandu Arakuaa, “sabedoria dos ciclos do céu” ou “saber do movimento do Universo”. E é também sobre os fundamentos dessa tradição que vamos falar.

No trecho acima, identifica-se a relação do índio com a natureza e a origem de sua sabedoria xamânica, os rituais e toda a cosmogonia que rege as tradições dos povos indígenas pelos quais passou. Portanto, como já dizia a frase inicial desta seção, de Márcia Wayna Kambeba, o indígena não tem ‘cara de índio’, tem tradições, alteridades culturais que podem ser conhecidas através de sua literatura.

Ainda, faz-se necessário ressaltar que cada povo indígena possui suas diferenças culturais, portanto, haverá que se enfatizarem durante a leitura em sala de aula essas diferenças, mostrando, desse modo, que há mais de uma forma de ver o mundo, de senti-lo, de explicá-lo, e que nenhuma dessas formas está errada ou é melhor do que a outra, mas que é importante conhecer e respeitar essas diversidades, pois nosso país é pluricultural.

Para compreender a literatura indígena, é importante trazer o contexto histórico – sem essa atividade o trabalho com a temática poderá ficar comprometido ou incompleto. Porquanto, viu-se acima que os temas estão imbricados e são indissociáveis da condição histórica à qual o indígena foi submetido e ao qual imprime à sociedade uma ideologia de inferioridade desses povos.

A compreensão da literatura indígena se dá, portanto, em uma forma contextualizada histórica e culturalmente, podendo ser realizada através de uma discussão em que provavelmente surgirão essas questões, ou, como uma atividade de pré/pós leitura, através de textos de apoio ou questões previamente formuladas pelo professor. Isso, porque, como foi visto acima, os temas estão imbricados, são inextrincáveis da condição histórica à qual os indígenas foram submetidos desde a invasão de suas terras até os dias atuais.

Todo o processo de colonização imprimiu um movimento de identificação dos povos nativos como inferiores aos conquistadores/colonizadores, da mesma forma o pensamento moderno massivo e cientificista - de acordo com Habermas - perpetua essa forma de pensar sobre outras culturas, outras visões cosmogônicas. A sociedade precisa mudar, e para isso os paradigmas sociais devem ser também objeto de reflexão juntamente ao estudo de outras culturas.

Ao se voltar ao assunto sobre a temática nas obras indígenas, um deles é a visão cosmogônica que os povos aborígenes possuem da natureza, um tema recorrente, constante e primordial em dias em que se fala tanto sobre sustentabilidade, outra luta que desta vez é de toda a humanidade. Contudo é da minoria que vem uma possível solução para essa problemática que iminentemente poderá ocasionar a extinção humana. A sustentabilidade, entretanto, é objeto de estudo em seção própria neste trabalho, como visto introdutoriamente, o que não necessariamente exclui o tema da natureza, o qual passará a ser abordado.

Pode-se citar a obra *Sabedoria das águas*, de Daniel Munduruku, como exemplo que enfatiza a natureza em seu centro temático. Ela conta a história do índio Koru, que busca a verdade em uma jornada pelo rio Tapajós. Durante uma caçada, a personagem vive uma estranha experiência na clareira das árvores quando os animais passam a conversar com ele em uma língua que não compreende, todos na aldeia pensam que Koru está mentindo e por isso não poderá participar da caçada anual da aldeia. A personagem sente-se desonrada e humilhada e sai com Maíra, uma das únicas que acredita em sua história, por uma incursão no rio Tapajós. Nas suas águas, ele tinha certeza de que encontraria as respostas para o seu tormento.

Como se pode perceber pelo breve resumo da narrativa, o rio é um dos protagonistas do enredo de Daniel Munduruku, isso porque, para o indígena, a natureza é o corpo da mãe-terra, a mãe de todos os povos originários, é o ser que lhe dá de comer, que lhe abriga e abriga todos os outros seres vivos. Há uma relação de respeito, de admiração e até de temor e mistério desses povos para com a natureza, pois quando retiramos dela mais do que o necessário para sobreviver, ela sofre, trazendo sofrimento também a todos que nela habitam. Um trecho que exemplifica a importância do rio para o indígena é: “Segue sempre do mesmo jeito, guardando a sabedoria que aprende com suas viagens ao longo do universo” (MUNDURUKU, 2004, p. 5), porquanto neste excerto que fala sobre o rio, é ele que guarda a sabedoria do passado. Para o povo Munduruku, o Tapajós é sagrado, e, por conseguinte, portador da sabedoria.

Ainda nesta mesma obra, percebe-se a personalização do rio, já que Koru conversa com ele: “Eu quero respostas! Minha Mãe-Natureza, dona de todo o conhecimento do céu e do chão, de dentro e de fora de tudo, eu quero respostas”. (MUNDURUKU, 2004, p .8), demonstrando novamente a natureza como entidade viva para os povos da floresta.

Neste momento do estudo, cabe ainda a reflexão sobre o mito em sala de aula, a narrativa indígena é rica em mitologia, que, de acordo com Borges (2013, p. 9), “funciona como um mecanismo aberto de fazer a história, que se sustenta na/pela memória”, sendo um mecanismo aberto, o mito indígena está em constante movimento social, evoluindo juntamente aos povos que o narram, sendo, portanto, uma expressão das culturas nativas advinda de um universo cosmológico diverso, mas não menos importante.

E ainda como afirma Thiél (2016), a mitologia, para os povos originários, tem uma função social. Por isso deve ser desvinculada da ideia de uma narrativa fantasiosa, como faz crer a definição do gênero textual lenda, já que inclui em seu bojo aspectos históricos verídicos e uma acepção religiosa.

A discussão dos termos “mito ou lenda” é cabível, pois ao tratar dos temas abordados nas obras literárias indígenas, a natureza assume constantemente um papel central e mítico, às vezes tornando-se personagem, como se pode ver no

exemplo da obra *Sabedoria das Águas*, citado acima, ou se tornando parte dos elementos de transformação de alguns índios, que se metamorfoseiam em animais, como no caso do conto *O pajé que virou Onça.* Neste conto, o enredo gira em torno de uma história oral passada através das gerações na tribo indígena da reserva de Ubatuba/SP. O pajé de uma tribo era um homem muito ruim e acabou afastando todos à sua volta, restando apenas sua esposa e filha na aldeia. Um dia, um jovem índio passou pela tribo e acabou se apaixonando pela filha do pajé, se casando com ela. Porém o pajé não queria o genro em sua aldeia e sempre pedia que ele fosse até a floresta caçar, assim ele poderia virar onça e pegá-lo, mas o índio acabou conseguindo fugir do pajé/onça da primeira vez, na segunda vez a filha do pajé inventou de ir atrás do marido para ver por que ele estava demorando e acabou sendo alvo de seu pai/onça que a devorou. O índio conseguiu fugir para a tribo mais próxima e contou sua história, o pajé daquela tribo decidiu reunir os caçadores para pegar o pajé/onça e matá-lo. Depois disso, eles precisaram matar também a esposa, que estava grávida de dois bebês-onças, os quais saíram vivos de dentro da mãe, mas foram mortos pela tribo, que optou por exterminar aquele povo.

Como se viu, o mito é um tema constante e demasiadamente importante na literatura indígena, e a fim de dar a devida importância para essa visão cosmológica da humanidade, em que o ser humano pode se transformar em animais conforme sua índole ou até mesmo como castigo divino do “Grande Espírito”. É necessário que se leve à baila a discussão entre as diferenças culturais, de forma a respeitar as diferentes explicações sobre a origem do mundo e também de restaurar a dignidade indígena maculada por tantos e inferiorizada até hoje.

O tempo na narrativa mítica indígena se divide em dois, de acordo com a antropóloga Da Matta (1987): um presente atual e um presente anterior ou, conforme Sullivan (1988), chamado de ‘primordium’. O presente atual se refere ao tempo em que o mundo é como o conhecemos hoje e o ‘primordium’ o tempo em que as coisas do mundo estavam por ser criadas, neste último tudo podia se transformar, não existia uma forma fixa para os seres.

No presente anterior – chamado plano do mito, não existe passado, pois para alguns povos autóctones esse plano continua existindo num movimento cíclico, em que as transformações e intercomunicações entre os seres se repetem, para

outros o plano mítico foi interrompido por um desastre e todos os seres permaneceram imutáveis na forma em que estavam no dia desse desastre. Esse é o plano da História, onde tudo segue linearmente e os seres habitam isolados em seus habitats. Nesta última versão, contudo, alguns seres são capazes de transitar entre esses dois mundos – o plano mítico e o plano histórico – como no caso dos xamãs ou pajés que, em seus rituais, buscam curas, soluções e explicações para os problemas de suas comunidades no plano do mito, essa cosmovisão dá origem às narrativas orais mitológicas de criação do mundo e outras específicas desses povos.

A própria história de origem dos nomes de Kaka Werá e Davi Kopenawa são exemplos de transições entre esses dois planos, pois foi através de um desses rituais que seus nomes foram dados. Outro exemplo mitológico em que estão presentes tanto o tempo atual, quanto o mitológico é o conto *A lagoa dos mortos,* de Daniel Munduruku, presente no livro *A caveira rolante, a mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar.* Nele o autor indígena conta a história de um pai que gosta tanto de seu filho que quando morre o leva para um lugar ancestral, no fundo do rio, de onde ele não consegue sair. O menino vai para esse mundo com sua pajem, e os dois juntos descobrem uma forma de sair daquele lugar, mas nunca mais serão os mesmos, pois passaram pelo mundo dos mortos. O tempo mítico se passa no momento em que tanto o menino quanto a sua pajem vão para o lugar ancestral dentro da lagoa, e o tempo atual se passa no início da narrativa, em que todos ainda estão vivos. Para Souza (2021, s/p):

> A coexistência e possibilidade de comunicação entre os dois planos temporais indicam que pode haver uma conexão entre narrativas 'míticas' e narrativas 'históricas'. A antropóloga Gallois (1994) cita exemplos das narrativas dos Waiãpi nas quais os narradores chegam a atualizar as narrativas tidas como míticas de acordo com os fatos recentes ocorridos na história daquela comunidade e presentes em sua memória. Portanto, longe de ser apenas uma estória, esse tipo de narrativa oral constrói e reconstrói a história daquela comunidade. Essas atualizações ou variações porém, não são percebidas nessas comunidades como mudanças ou deturpações da narrativa oral original e o contador, consequentemente, não é visto como autor de seu texto (modificado ou atualizado) e sim como repetidor.

Ainda para ilustrar a tradição oral mítica dos povos indígenas, analisar-se-á o mito do índio e o tamanduá, cuja autoria é coletiva:

O índio e o Tamanduá

> Os primeiros índios Kaingang saíram do solo; por isso, têm cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva lá até hoje e a ela se vão reunir as almas dos que morrem aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyeru e Kamé, sendo que Kanyeru saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kanyeru e toda a sua gente tinham corpo delgado, pés pequenos, eram ligeiros tanto nos seus movimentos quanto nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, ao contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções.
>
> Tanto esses dois irmãos como a sua gente foram os criadores das plantas e dos animais, e povoaram a Terra com os seus descendentes, tudo neste mundo pertence ou à metade Kanyeru ou à metade Kamé, conhecendo-se a sua descendência seja pelos traços físicos, pelo temperamento ou pela pintura: tudo o que pertence a Kanyeru é manchado, o que pertence a Kamé é riscado. Essas pinturas, o índio vê tanto na pele dos animais como nas cascas, nas folhas ou nas flores das plantas; e, para objetivos mágicos e religiosos, cada metade emprega material tirado de preferência de animais e vegetais da mesma pintura.
>
> Kanyeru fez cobras, Kamé, onças. Este fez primeiro uma onça e a pintou, depois Kanyeru fez um veado. Kamé disse à onça: "Come o veado, mas não nos coma!" Depois ele fez uma anta, ordenando-lhe que comesse gente e bichos. A anta, porém, não compreendeu a ordem. Kamé repetiu-lhe ainda duas vezes em vão; depois lhe disse, zangado: "Vai comer folhas de urtiga! Não prestas para nada!" Kanyeru fez cobras e mandou que elas mordessem homens e animais. Queimou um espinho chamado sodn e esfregou a cinza nos dentes da cobra a fim de torná-los venenosos. Kamé quis então fazer um animal muito feroz, e começou a fazer o tamanduá. Eles estavam trabalhando durante a noite e, quando o dia começou a romper, o tamanduá ainda não estava pronto: já tinha unhas enormes, mas a boca ainda estava por fazer. Então Kamé arrancou um cipó e meteu-o como língua na boca do estranho animal, que ficou mal-acabado (USP, 2022).

O mito conta sobre a origem dos Kaingang e do animal tamanduá, uma forma desse povo indígena explicar suas características físicas e também as peculiaridades do animal em questão. A diferenciação entre o plano mítico e o plano histórico ocorre na passagem da narrativa: “Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva lá até hoje e a ela se vão reunir as almas dos que morrem aqui em cima.” Onde percebe-se a cosmovisão do povo Kaingang sobre os dois planos, divididos, porém, o plano atual vem do plano do mito e em movimento cíclico retorna para o plano mítico ao deixar o plano histórico.

Desta forma, pode-se dizer que os planos acabam convergindo nas narrativas míticas, com objetivo de perpetuar as tradições e a organização social dos povos indígenas, valorizando a coletividade na construção identitária, mas também as diferenças entre os povos originários.

A temática indígena não se resume a esses pequenos exemplos, tampouco possui um rol taxativo, podendo tratar de diversos assuntos, inclusive da atualidade, como no caso da obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak. Por isso é importante que o professor, ao escolher a obra com a qual vai trabalhar em sala de aula, tenha em mente essa amplitude, deixando que o aluno também extraia da leitura suas impressões subjetivas, suas aprendizagens pessoais. Inicialmente o trabalho deve ser dirigido, tendo como objetivo primordial o conhecimento e o respeito pela cultura dos povos originários, mas não deve ser limitado a esse conhecimento, propiciando também um momento de reflexão, debate e socialização das impressões pessoais, para que os educandos possam ampliar as possibilidades, os pluriversos.

A ciência não pode ser uma barreira que limita as diferentes formas de cosmovisão, pois outras culturas podem apresentar diferentes posicionamentos diante dos mesmos temas, que levem a muitas possibilidades de se resolver a mesma questão e que, talvez, ampliando esse conhecimento, tornem-se possíveis novas visões ou soluções para problemas atuais que não conseguimos encontrar na visão moderna e cientificista.

Para Descola (2016), é necessário compreender outras formas de pensar e explicar o mundo, são essas formas que dão sentido as relações sociais estabelecidas por diferentes povos, afinal a humanidade possui uma diversidade significativa de ontologias que devem ser respeitadas e ao mesmo tempo reconhecidas como novas possibilidades para modificar as relações humanas e, também, homem-natureza.

Ainda de acordo com Escobar (2015), esses grupos sociais apresentam respostas para problemas globais, pois possuem uma relação inextricável com a natureza. Relações essas que só poderão ser compreendidas se a sociedade imergir nessa cultura e isso se torna possível através da literatura.

Contudo, o tema mais importante a ser levado para sala de aula, a identidade indígena – que engloba também os outros temas, precisa de uma reflexão especial, que proporcione ao alunado o desfazimento do estereótipo causado por 500 anos de História, pois o “índio”, assim denominado desde o período

colonial até um passado ainda recente, era visto como um ser ingênuo, preguiçoso e inferior, e, para mudar esse triste cenário cultural brasileiro, a identidade indígena precisa ser levada para a sala de aula através dos próprios olhos dos povos originários. De acordo com Thiél e Quirino (2012, p. 6.634):

> Por séculos o Ocidente constrói o silenciamento do índio, encena sua submissão e/ou seu desaparecimento. No entanto, na segunda metade do século XX, o índio passa de objeto a agente da narrativa. Embora não haja no século XX uma inversão dos papéis de colonizador e colonizado, em termo de escritura, o índio passa de objeto do enunciado de outros – não índios – a sujeito da enunciação em discurso próprio.

A literatura indigenista (o discurso indígena relatado por não-índios), por sua vez, não representa o indígena como ele precisa e merece, pois o texto indigenista é repleto de interesses, posicionamentos ideológicos e políticos, crenças que irão influenciar a produção literária, visto que o discurso escrito nunca pode ser completamente neutro. Por isso a importância de se incluir o estudo da literatura indígena em sala de aula, pois somente o próprio indígena é capaz de se autorretratar.

A preocupação com o movimento de resistência dos e pelos povos autóctones fez com que sua literatura refletisse esse tema, tanto nas obras para adultos quanto na literatura infanto-juvenil. Isso porque os povos aborígenes possuem duas finalidades ao escrever para o público infantil: preservar sua cultura às novas gerações e transformar a forma do não-indígena ver outros povos, atingindo a sociedade em seu momento de formação, ou seja, a fase da infância.

Para Costa, Lima e Santos (2019, p. 07) a riqueza da literatura indígena voltada para as crianças é incomensurável, sendo possível abordar inúmeros assuntos a partir de sua leitura:

> Nesse contexto, para o público infantil, a literatura indígena apresenta-se como um rico elemento de aprendizagem, pois contém elementos lúdicos, performáticos, para que as crianças possam conhecer e identificar os valores, as ideologias, o saber ancestral e a temporalidade das etnias indígenas, buscando no multiculturalismo as percepções de questões vinculadas à existência de cada povo.

É através da literatura que os povos originários mostram sua identidade, ao mesmo tempo que retratam o sofrimento e são perseguidos, também, revelam um

respeito profundo e um amor incondicional a suas origens, à natureza, como é possível notar nas palavras de Eliana Potiguara (2019, p. 114-115), retiradas da obra *Metade Cara, Metade Máscara*:

> Seremos nós, doces, puros, amantes, gente e normal!
> E te direi identidade: Eu te amo!
> E nos recusaremos a morrer,
> A sofrer a cada gesto, a cada dor física, moral e espiritual.
> Nós somos o primeiro mundo!
> [...]
> Aí queremos viver pra lutar
> E encontro força em ti, amada identidade!
> Encontro sangue novo para suportar esse fardo
> Nojento, arrogante, cruel...

O último verso do excerto do poema refere-se ao estereótipo criado pela literatura indianista - a literatura do período Romântico – ; indigenista – a literatura de não-indígenas sobre os indígenas – e por todo discurso do colonizador que se perpetuou durante séculos de História, um estigma difícil de ser vencido, mas a esperança está presente na voz do eu-lírico quando fala do futuro, “Seremos nós, doces, puros, amantes...”, ao mesmo tempo pronuncia seu orgulho em ser indígena, “Nós somos o primeiro mundo”, o que pode ser interpretado como uma visão de seu povo em relação à natureza, a cultura de sustentabilidade, ao ideal de vida, sendo portanto uma identidade digna de amor, “amada identidade”.

Novamente, percebemos o imbricamento dos temas, a construção da identidade indígena passa por toda essa diversidade temática, consistindo, pois, em resistência e luta pela sobrevivência, em milênios de sabedoria ancestral, em uma visão cosmogônica envolvente e capaz de ampliar os horizontes de quem a conhece e compreende.

O fato de o indígena ser visto pela sociedade como um ser que vive no meio da mata, que anda seminu, que vive da caça e da pesca, como se não estivesse inserido em todos os ambientes sociais presentes no Brasil, essa forma de ver o indígena é equivocada e alguns autores, como Kaka Werá Jecupé e Daniel Munduruku procuram discutir em suas obras e nas mídias as múltiplas identidades de seus povos, que estão inseridos tanto nas culturas ameríndias como ocidentais, pois o indígena encontra-se no meio do caminho, de acordo com Thiél e Quirino (2011, p. 6.637).

Outra característica marcante da literatura indígena é a oralidade. A cultura indígena, sendo em sua maioria ágrafa, possui, como método de manutenção de suas tradições, a oralidade, sendo transmitidas pelos seus rituais, cantos e contos através dos pajés ou da sabedoria dos mais velhos para as novas gerações.

Ágrafo, aqui entendido como um ser que não se utiliza de uma escrita alfabética, pois seus conhecimentos são repassados de geração em geração através de outros meios, inclusive na própria maneira de tecer um cesto ou pintar uma cerâmica.

Partindo desse princípio, a representação escrita de todo esse contexto cultural parece impossível, por isso é tão importante que seja realizada pelo próprio indígena, só ele é capaz de colocar em palavras os sentidos, sentimentos, expressões faciais e todos os elementos paralinguísticos que compõem sua produção comunicativa.

A língua, seja ela escrita ou falada, tem como característica primordial a atividade interativa. É essa interatividade que predomina na escrita indígena, principalmente quando se fala de autoria coletiva, o que ainda será mais bem abordado neste estudo.

Conforme Marcushi (2007, p. 17-18), o que diferencia a oralidade e a escrita são as estratégias de interatividade de cada uma, as diferenças mais notáveis são do ponto de vista da formulação textual, como, por exemplo, a retomada de referentes e a escolha do gênero textual. Ainda de acordo com o autor: “o termo oralidade é usado para “referir habilidades na língua falada (...) têm a ver com um modelo de adequação comunicativa em que há uma relação entre um eu e um outro que interagem” (MARCUSHI, 2007, p.33).

Assim, para o referido autor, as diferenças entre oralidade e escrita não estão necessariamente em marcas linguísticas, já que as duas utilizam o mesmo sistema gramatical para se expressarem, mas sim na sua origem textual. Têm-se textos de origem oral, como o cordel, e têm-se textos de origem escrita – como a novela.

Neste sentido é que a literatura indígena é uma literatura de origem oral, pois, geralmente procura transmitir sua cultura de contação de histórias, mitos, poesia, cantos e outras tradições transmitidas através da oralidade.

Não necessariamente o indivíduo, para ser letrado, necessita de uma língua escrita, já que, de acordo com Marcushi (2007, p.35), o conceito de letramento: “volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais.”

Portanto, o docente deve realizar sua atividade de mediador para minimizar o preconceito linguístico que existe socialmente ao prestigiar mais a língua escrita do que a oralidade. Assim, não incorrendo na cilada de levar os alunos a olharem a literatura ameríndia como uma literatura inferior por ter origem na oralidade. Os autores indígenas possuem uma outra visão sobre sua cultura oral. Daniel Munduruku (2008) é quem fala sobre o assunto:

> Este alfabeto, que a natureza teima em manter vivo; esta escrita invisível aos olhos e coração do homem e da mulher urbanos, tem mantido as populações indígenas vivas em nosso imenso país. Esta escrita fantástica tem fortalecido pessoas, povos e movimentos, pois traz em si muito mais que uma leitura do mundo conhecido... traz também em si todos os mundos: o mundo dos espíritos, dos seres da floresta, dos encantados, das visagens visagentas, dos desencantados. Ela é uma escrita que vai além da compreensão humana, pois ela é trazida dentro do homem e da mulher indígena. E neste mundo interno, o mistério acontece com toda sua energia e força.

Em analogia à abordagem de Marcushi sobre o letramento, percebe-se que o autor indígena vê seu letramento numa alfabetização muito mais abrangente que a leitura e a escrita de ‘desenhos’, ele fala de uma leitura de mundo expressa pela língua de muitos povos através da cultura da tradição oral.

É por isso que a oralidade precisa ser vista como prática social, que se desenvolve tanto em contextos formais quanto informais, que necessitam de habilidades diferentes para as diversas situações de uso. É o caso da contação de histórias, que exige do contador nível performático, seleções lexicais, linguagem de proximidade do ouvinte, flexibilidade narrativa e coloquialidade para que as histórias sejam absorvidas e preservadas pela comunidade em que são contadas.

Ao escreverem suas narrativas, os indígenas deixam de lado toda a complexidade do processo performático de narrar oralmente, mas outras características da oralidade, como a repetição, a condensação dos enredos, as expressões que marcam o início e fim das histórias, a informalidade e coloquialidade da linguagem ainda são preservadas, explica Souza (2006). É por manter essas características sociais, incluindo a oralidade, que a narrativa indígena é fruto de um produto cultural da comunidade a qual pertence.

Leite (2003) propõe uma visão ainda mais profunda ao olhar o texto literário produzido por povos de cultura oral:

> O texto literário deve ser olhado já não como um espelho reprodutor de elementos culturais, mas antes como um campo prismático de interação entre discursos culturais e literários. A esta luz pode descrever-se a literatura como um processo de meditação sobre a cultura (LEITE, 2003, p. 46).

Os povos ameríndios passam a usar a língua escrita do colonizador como uma forma de libertação e resistência. O que antes foi usado contra o indígena para disseminar a ideia de apagamento dos povos originários das Américas, hoje é usado como instrumento para manter sua cultura e sua existência. “A escrita sempre esteve presente no contato entre índios e brancos. Trata-se agora de um processo de recuperação, ou melhor, apropriação de seus meios” (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 211).

Novamente é Munduruku (2008-online) que esclarece como os povos nativos veem o domínio da escrita como forma de perpetuar suas memórias:

> [...] É preciso interpretar. É preciso conhecer. É preciso se tornar conhecido. É preciso escrever – mesmo com tintas do sangue – a história que foi tantas vezes negada. A escrita é uma técnica. É preciso dominar esta técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o Ser na medida em que precisa adentrar o universo mítico para dar-se a conhecer o outro. [...] Há um fio tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não se atualiza. É preciso notar que ela – a memória – está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma dessas técnicas [...] Pensar a literatura indígena é pensar no movimento que a memória faz para apreender as possibilidades de mover-se num

> tempo que a nega e nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade.

Paradoxalmente, o povo ameríndio usa a escrita como forma de resgatar e preservar sua oralidade e, partindo dela, construir sua prática literária, tão cheia de especificidades quanto sua própria cultura.

Rui (1987, p. 308-310) tem uma forma ainda mais crítica de olhar para o domínio dessa técnica, pois em sua visão a linguagem escrita foi como os canhões para os povos da floresta:

> Quando chegaste mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. O texto oral. E só era texto não apenas pela fala mas porque havia árvores, parrelas sobre o erepitar de braços da floresta. E era texto porque havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado ouvido e visto. É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegaste! Mas não! Preferiste disparar os canhões. A partir daí, comecei a pensar que tu não eras tu, mas outro, por me parecer difícil aceitar que da tua identidade fazia parte esse projeto de chegar e bombardear o meu texto. Mais tarde viria a constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita. E que também sistematicamente no texto que fazias escrito intentavas destruir o meu texto ouvido e visto.
> [...]
> Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu, da minha identidade. Os personagens do meu texto têm de se movimentar como no outro texto inicial. Têm de cantar. Dançar. Em suma temos de ser nós. “Nós mesmos”. Assim reforço a identidade com a literatura.

A sociedade deve, dessa maneira, repensar o ser ágrafo, destituir-se dos preconceitos que estão vinculados. A essa palavra, deve-se dar o significado que realmente merece, pois não ter o domínio da escrita não significa ser menos, somente significa que não está presente na cultura de um povo essa técnica, que é o que significado da escrita, pois não precisou dessa técnica para evoluir durante 10.000 anos, ela não é necessária para esses povos dentro de sua comunidade. No entanto, tornou-se necessária a apropriação da escrita nesse momento histórico, apenas para fazer-se conhecer para o outro, pois é a única linguagem que esse outro entende.

Pode-se dizer, então, que a produção literária dos povos originários mantém sua tradição oral. Contudo, também se encontra num entrelugar, isto é, entre a

oralidade e a escrita, como conto oral ela possui uma capacidade de adaptação a cada situação e se desenvolve conforme a sociedade indígena se desenvolve, já no processo de transformá-la em literatura escrita, o autor procura mostrar essa mesma capacidade de flexibilização, portanto, fica num lugar diferente do que se encontra a linguagem europeia, que se situa num determinado lugar no espaço e no tempo. A escrita literária indígena procura um entrelugar para não perder a capacidade que possui da transmissão oral de servir para qualquer um em qualquer tempo, a capacidade de moldar-se ao contexto e tempo em que é lida.

Em comparação com a literatura africana, que também possui, em grande parte, a tradição oral, Zamuner (2001, p.11-120) nos revela que subjaz às narrativas orais um convite mais explícito, ao ouvinte, que leva a uma viagem através do mundo da representação, o mundo do tempo mítico; residência da deusa Mnemósine: um lugar de falas e cantos repletos de atividades imagéticas, que mantém a atenção do ouvinte ou leitor, e, posteriormente, transformando-se em narrador/contador das histórias, estabelecendo a ligação que a tradição oral necessita para se manter.

Portanto, não apenas o leitor deve ser considerado nesse processo, mas também o orador. Ele possui toda a autoridade sobre o desenvolvimento textual, ele é um especialista, escolhido por profissão ou por linhagem, para deter o conhecimento dos textos orais e o poder da palavra que os transmite, bem como aqueles que irão levar, através da escrita, esses mesmos conhecimentos, contudo atingirão fronteiras bem mais longínquas.

Na literatura dos povos originários o contador de histórias passou a ser o narrador das obras literárias. Segundo Nelly Novaes Coelho (1993), esse narrador deve ser denominado narrador primordial, ou seja, um narrador que não é o autor da história, tampouco inventou os fatos narrados. Esse narrador é o representante dessa história, pode ter guardado de memória ou até mesmo presenciado os fatos, e os conta para os outros, é como se fosse um mediador de uma verdade em que cabe também sua própria imaginação, medos, esperanças e receios. Portanto, a narrativa primordial não é uma construção de fatos ou ficção, ela é uma mistura de ambos, que vai garantir a confiabilidade do público leitor no narrador da história.

As histórias contadas em noites de céu limpo e fogueira pelos povos indígenas eram uma forma de transpor os comportamentos, valores sociais, práticas econômicas e espirituais pertencentes a sua cosmogonia, de forma a agir e transformar aqueles que as ouviam, produzindo comportamentos adequados para cada situação vivenciada na comunidade. Desta forma, a tradição oral dos povos originários encontra-se fundamentada, principalmente, nas narrativas orais.

A contação de histórias é ainda importante atualmente, como ressalta Lee Maracle (2007, p. 55):

> O objetivo de ouvir estória é investigá-la em si mesmo, examinar o contexto em que ela é contada, entender os obstáculos para ser o que apresenta, e depois ver a nós mesmos através da estória, isto é, transformar a nós mesmos de acordo com nosso entendimento e compreensão.

A modalidade literária dos povos ágrafos era, então, a oralidade que se desenvolvia em diferentes etnias de forma autônoma, descritiva, culturalmente coerente e não necessitava da validação e/ou de seguir os parâmetros definidos pelo ocidente, como assinala Richard J. Lane (2011, p. 1). A arte de tecer narrativas exigia dois requisitos: um contexto e uma comunidade que, por compartilharem os mesmos valores e crenças, a mesma língua, confiavam no narrador e em suas palavras.

Segundo Janette K. Murray no artigo *What is Native American literature*? (1985, p.155): *A literatura oral pode incluir mitos, lendas, sons e cantos, e, também, discursos*. Recordando as palavras de Souza (2006) ditas anteriormente e em sintonia com Jeannette Armstrong (2007, p.181) sobre esse ponto, ressaltam que:

> Literaturas orais são performadas por contadores – pessoas reais que têm um lugar na comunidade – ao invés de apenas refletir a distância das palavras no papel. Contar estórias, nesse sentido aproxima a comunidade, de geração em geração, no conhecimento mútuo da terra e dos princípios que compartilham.

E por que conhecimento da terra? Como já abordado neste capítulo, o povo aborígene possui um contato com a terra que está para além da propriedade. A terra é uma entidade viva, ancestral aos humanos, para com a qual se deve o mesmo respeito que se tem com os mais velhos na tribo, ou ainda, um respeito maior porque se trata da mãe das mães.

O processo colonizador tentou destruir a cultura dos povos indígenas, mas foi pela tradição oral, que essa cultura continuou sendo disseminada pelas gerações, permanecendo até hoje para esses povos a importância de sua ligação com a terra e todos os seres que nela habitam, sem que houvesse necessariamente o registro escrito para que sua História permanecesse viva.

Verifica-se ainda nessa performance da narrativa oral um diálogo introdutório estabelecido entre narrador e ouvinte que chama a comunidade para a oitiva da história, situando-os no espaço, no tempo e ainda relacionando o passado com o presente antes de apresentar o mito a ser compartilhado. Estabelecida a problematização inicial, de olho no olho, os gestos do contador se modificam e seu olhar se perde em um ponto fixo e lá permanecem até a conclusão da história, um movimento que indica a passagem entre o presente atual e o que chamamos acima de presente mitológico.

Concluída a performance, o narrador retorna o olhar para a comunidade e volta a estabelecer um diálogo com seus ouvintes através de uma ligação estabelecida entre o presente mitológico e o presente atual como podemos observar no exemplo retirado da obra de Jonhson (1911, p.34), 'Legends of Vancouver': "O cacique falou novamente: 'Foi aqui, neste lugar, onde estamos sentados, que ele construiu seu acampamento: aqui ele permaneceu os dez anos sozinho, sozinho'.

Para os povos indígenas a tradição de contar histórias exige do contador honestidade acima de tudo. Somente assim haverá uma relação de confiabilidade necessária para que haja uma transmissão de ensinamentos aos mais jovens sobre sua identidade. Para Cuthand (1985 apud SARAIVA, 2020, p. 242) existe um processo de escrituração das histórias indígenas, portanto, não se pode dissociar a oralidade do texto literário ameríndio:

> O que nós estamos fazendo enquanto escritores indígenas é levar essa tradição e colocá-la fisicamente no papel de modo a obter uma divulgação mais ampla dessas estórias, porque é realmente importante para nós, em termos de continuidade, que nossa identidade e força sejam transmitidas de uma geração para outra.

É a partir dos saberes ancestrais, das palavras e das vozes ancestrais a matéria-prima que as autoras e os autores indígenas utilizam para a escrita de seus

textos literários. Por isso trazem em seu bojo uma multiplicidade textual que envolve cantos, rituais, poesias, mitos reconstruindo as histórias compartilhadas pela tradição oral como forma de preservar o conhecimento e os costumes dos povos indígenas. O formato escrito dos textos literários dos povos ameríndios precisa ser lido e avaliado por um viés muito mais complexo e antigo, o da tradição oral.

O poema de Aline Rochedo Pachamama (2015, p. 25): “Ouça”, traz algumas das características da oralidade que definimos acima como especificidade da literatura indígena:

Ouça

A voz nos antecipa.
É a nossa identidade de som único.
Ela carrega o calor do nosso íntimo.
E aquece a saudade dos que estão distantes.
A voz tem um mistério.
Você fecha os olhos, ouve a pessoa.
E consegue trazê-la para perto.

A voz aclama, a voz estimula, a voz repudia também.
A voz no sorriso transcende.
A voz de quem chora é abafada.
A voz de quem luta é firme.
A voz de quem teme é trêmula.
A voz de quem canta é sonora.
E a voz de quem a gente ama revigora.
Perpassam na velocidade da luz e aqui ecoam,
Na alma.
Repetem-se como terna ciranda.
Penetram as veias e chegam ao coração.
E lá, se expandem.
Ouça...

Logo no primeiro verso a autora remete seus leitores a tradição oral da palavra para o povo Puri: ‘A voz nos antecipa’ e em seguida sua importância na construção identitária com o verso: ‘É a nossa identidade de som único.’

Ainda pouco antes do final, a autora faz alusão aos ensinamentos das palavras audíveis com os ouvidos do coração, que são capazes de se transformar e se expandir: “Perpassam na velocidade da luz e aqui ecoam, / Na alma. (...) / E lá, se expandem.”

As repetições da mesma expressão nos versos “A voz...” ecoam como na fala, em que realizamos essas mesmas repetições, a fim de dar continuidade ao

assunto ou de ligar ideias, esse é um recurso constante da oralidade que reforça o discurso e intensifica o contato entre ouvinte e orador, no caso da escrita entre leitor e escritor. Outra impressão que se tem ao ler o poema é de que a repetição amplifica os sentimentos, como um recurso de gradação para imprimir também a ideia de aumento de voz, que necessita de outros recursos que não temos na escrita. Tem-se, ainda, o efeito sonoro causado pelas fricativas 'v' e 'z', que permeiam o poema como um todo, se acentuando principalmente no início dos versos, e que também amplificam a ideia do eco de que se falou no início.

A escolha das palavras a serem usadas no poema também remetem aos recursos da linguagem oral, por exemplo, "A voz de quem chora é abafada." A palavra "abafada" indica um som que só é possível expressar e sentir profundamente na oralidade. Ainda o verso "A voz de quem teme é trêmula" reforça essa mesma ideia de sensação que somente é possível através da oralidade, do contato entre orador e ouvinte. Portanto, a produção artístico literária dos povos ameríndios encontra-se nesse entrelugar, isto é, entre a oralidade e a escrita, procurando elevar a importância da fala no contato com a cultura indígena.

E, por fim, em análise do último verso, a autora pede, como que de forma encarecida, que possamos ouvir para agregar, amparar, compreender e, principalmente, fazer existir. É quase um grito de socorro, para que sua existência não seja apagada, para que suas tradições não sejam diminuídas em detrimento da escrita: 'Ouça...'

Por outro lado, os dois primeiros versos do poema de Pachamama, nos remetem a outra característica da literatura indígena que é a coletividade do eu-lírico "A voz **nos** antecipa. / É a **nossa** identidade de som único." As palavras grifadas se referem a toda a comunidade indígena, outra marca peculiar desses povos e, consequentemente, de sua literatura.

Sobre esse assunto, Pereira (2014, p. 83), nos esclarece:

> o 'Narrador' insere a si próprio na trama do mundo: a experiência pessoal narrada confunde-se com as experiências de cunho coletivo, mas sem perder o individual que é o condutor de perspectiva em que o mundo é mostrado. Nesse sentido, o melhor seria argumentar que o mundo é recriado através da perspectiva do indivíduo que lembra o que narra.

Dessa forma, os povos ancestrais expressam sua presença no universo através de seus autores, as vozes silenciadas durante séculos de extermínio e apagamento pulsam no universo pelas palavras de seus ancestrais, por sua percepção de mundo única e produto de seu convívio, de sua história, de suas tradições a muito custo preservadas.

Ademais, a coletividade é uma característica constante nas obras literárias autóctones brasileiras, além de ser fundamental como instrumento de resistência dos povos originários, um dos objetos de luta que mostra sua voz-práxis-político-militante. É nesta ligação de cada autor com seu povo que se encontra sua força e uma das principais características da literatura indígena do Brasil.

Conforme nos explica Danner, Dorrico e Danner (2018, p.143-166) essa *voz-práxis-político-militante* é justamente a capacidade de transmitir com sua própria voz, através da literatura, suas ideologias políticas e sua resistência para sobreviver ainda nos dias de hoje. Desta perspectiva literária proposta pelos autores é que surge a característica do eu-nós lírico-político, reconhecer essa característica nas obras aborígenes é compartilhar das dores de toda uma comunidade, é compreender que os pilares sociais desses povos consiste em sua união e no sentimento de pertença a esse povo, na identificação de um eu que partilha de todas as sabedorias ancestrais, como sua comunidade assim o faz, que possui orgulho dessa pertença e que essencialmente busca o reconhecimento de outros povos não-índios para afirmar sua existência. Ainda na mesma obra - *A estilística da literatura indígena brasileira: a alteridade como crítica do presente* - sobre a noção de eu-nós lírico-político (2018, p.154), os autores afirmam:

> Essa ligação entre eu e comunidade/grupo, essa pertença fundamentalmente singular a uma alteridade irredutível, a uma minoria construída politicamente, juntamente com as experiências de silenciamento, dor e violência, são simplesmente inapagáveis, não podendo ser silenciadas, abandonadas ou sublimadas pelo autor/a de minorias, pelas produções estético-literárias das minorias.

Vale ressaltar que esta definição como eu-nós está vinculada a uma ideia europeizada para definir uma característica que é da literatura indígena, pode-se dizer, então, que o eu - é um empréstimo de outra cultura para denominar o que não conhecemos, porque não vivenciamos essa ideia de coletividade e, como não existe

correspondente para essa característica na literatura repassada nas escolas, ousou-se chamar de um eu-coletivo, para uma característica autoral que leva em si toda uma comunidade, pois em alguns povos essa individualidade pode não existir e todos fazerem parte apenas da coletividade.

É, pois, dessa forma que os povos indígenas publicizam sua história e criticam tanto o passado quanto o presente de suas trajetórias após a chegada dos europeus nas Américas, em particular no caso brasileiro.

O escritor indígena faz parte da comunidade dos compostos como uma unidade, sendo, portanto, inextrincável, é um ser único e simples e, dessa forma, sente e sofre todas as dores de seu povo, fazendo, ele, parte desse todo e desse sofrimento, seria inconcebível não retratá-lo em suas obras em forma de crítica à exclusão e violência sofridas.

A literatura é, pois, um meio de fazer ecoar os pensamentos indígenas, para que se façam ouvidos e atuem na mudança da visão dos não-índios: “[...] Quem sabe assim eles finalmente darão ouvidos ao que dizem os habitantes da floresta e começarão a pensar com mais retidão a seu respeito?” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.65-66).

O poema *União de Povos,* de Márcia Kambeba (2013, p.35 – grifos nossos), nos mostra como esse eu-nós lírico-político está presente na literatura aborígene:

União dos povos

Nós, povos indígenas,
Habitantes do solo sagrado
Mesmo sem **nossa** aldeia,
Somos herdeiros de um passado.

Buscamos manter a cultura,
Vivendo com dignidade,
Exigimos nosso respeito,
Mesmo vivendo na cidade.

Somos parte de uma história,
Temos uma missão a cumprir,
De garantir aos *tanu muaryri*,
Sua memória, seu porvir.

Vivendo na *rytama* do branco,
Minha Uka se modificou,
Mas a **nossa** luta pelo respeito,

> Essa ainda não terminou.
>
> Pela defesa do que é **nosso**,
> Todos os povos devem se unir,
> Relembrando a bravura,
> Dos Kambeba, dos Macuxi,
> Dos Tembé e dos Kocama,
> Dos valentes Tupi-Guarani.
>
> Assim os povos da Amazônia,
> Em uma grande celebração,
> Dançam com orgulho de serem,
> Representantes de uma nação,
> Com seu canto vêm dizer:
> **Formamos** uma aldeia de irmãos.

O uso da primeira pessoa do plural nas palavras negritadas acima indica a pertença da autora ao povo com o qual se identifica, e retrata toda a sua luta, juntamente dos outros povos indígenas, pelo respeito e pela garantia da sobrevivência do futuro dos povos da floresta, os *tanu muaryri*.

Ainda, o poema mostra o orgulho de ser indígena, que, mesmo vivendo na cidade, mantém sua cultura e tenta sobreviver com dignidade nesta nação que é seu solo sagrado e que, como tal, merece sua luta.

Outro viés do *eu-nós lírico-político* está presente nos versos “relembrando a bravura”, “dos valentes Tupi-Guarani”, que desfazem o estereótipo do bom-selvagem, tão presente na literatura oitocentista, pois, aqui, identifica os diversos povos aborígenes, habitantes desta nação, como guerreiros, povo que lutou e luta pelo seu território e, também, pela manutenção de suas tradições.

Os últimos versos aqui reproduzidos, mostram que os povos indígenas, os quais um dia lutaram em lados opostos, para defender cada qual seu território, no presente lutam juntos, unindo suas forças contra o apagamento de suas tradições, vivendo em paz, em busca de algo maior.

Para Terezinha Maher, existe uma busca pelo “índio pan-étnico”, que apaga muitas de suas características peculiares em nome de uma luta que é de todos os povos originários, é uma luta política que deve levar em consideração que a união dos povos lhes fortalece (MAHER, 2012, p.119-120):

> Mas ‘ser professor indígena em português’ é, também, por vezes, descolorir, empalidecer essas especificidades étnicas, em prol da

> construção de uma outra faceta de sua identidade na qual ele, porque comprometido com uma causa política, revela-se, discursivamente, um índio pan-étnico. Portanto, a língua portuguesa, para estes professores, é o lugar onde se afirma a coexistência – não necessariamente pacífica, de um índio étnico e de um índio genérico, coexistência esta que atesta, como insistem, por exemplo, Bauman (2005), Hall (1998), Silva (2000) e Woodward (2000), o multifacetamento na constituição do sujeito pós-moderno.

O que não significa que suas diferenças culturais foram apagadas ou massificadas, muito pelo contrário, esse também é um aspecto que deve ser abordado com os alunos em uma análise literária na sala de aula, pois, como se viu no contexto histórico, nossa nação alberga 305 povos indígenas diferentes, e isso é relevante para o estudo, identificar as diferenças culturais é valorizar as minorias, demonstrando que, apesar de suas semelhanças, é pelas diferenças que as identidades são formadas.

Outras questões sobre a identidade também podem ser levantadas com este poema, como o que motivou a escritora a citar essas etnias em específico em seu poema, que teria como resposta possível o extermínio de seu povo e a capacidade de outras etnias em receber os dizimados em suas aldeias e inseri-los em suas comunidades, estabelecendo uma relação de solidariedade, invocando o princípio da hospitalidade que tantos povos originários prezam como pilares sociais. É da fala de Danner, Dorrico e Danner (2018, p.160) que se retira essa interpretação, quando declara que “o indígena deve ter um futuro... garantir que as tradições, os valores, as práticas, os ritos, as línguas e a memória indígena vivifiquem entre os povos indígenas [...]”

Ainda, de acordo com Danner, Dorrico e Danner. (2018, p.157), são todos esses aspectos em conjunto que fazem o estilo particular da literatura indígena:

> no que se refere ao estilo, (...) podemos traçar sua manifestação em termos de um eu-nós lírico-político que parte da e afirma a sua tradição ancestral como condição da expressão e do sentido; desvela, publiciza e critica as situações de marginalização e de violência, de modo a entabular uma crítica do presente que se escora na e se dinamiza por meio da afirmação e da utilização dessa tradição ancestral; e, com isso, torna-se diretamente ativismo e militância estético-políticos.

Para a antropóloga Tonkin (1992 apud SOUZA, 2021, p. 4), a dificuldade de se dissociar da narrativa a autoria individual ou coletiva é tão grande, que a literatura

indígena transita por diversos gêneros textuais a fim de representar todo seu percurso de construção identitária:

> [...] a dificuldade de distinguir, na narrativa oral, entre uma narrativa pessoal, subjetiva e autobiográfica e uma narrativa supostamente mais objetiva que representa uma história da vida da comunidade; ou seja, quando uma estória passa a ser história? Quando uma ficção passa a ser fato? nessas situações, uma narrativa, seja oral ou escrita, contém eventos organizados sequencialmente de forma a apresentar um tipo de enredo; a seleção dos eventos e seu ordenamento ajudam a criar uma 'ordem moral' que elimina a sensação de desordem e falta de sentido, e afasta a possibilidade de representar um mundo em estado de caos. Esse ordenamento dos eventos é feito de acordo com uma experiência de vida de um sujeito; porém, esse sujeito da experiência, seja ele expresso explicitamente na narrativa ou não, mais do que um sujeito individual, é um sujeito social e coletivo. Esse 'sujeito social' não deixa de ser um indivíduo, mas reflete o processo de formação de identidades de sua cultura onde a dinâmica individual-social é diferente da do sujeito individual numa cultura ocidental; nas culturas indígenas, cada sujeito é visto em termos de suas relações com os outros sujeitos da comunidade, e nunca de uma forma independente ou individualista.

Retomando a fala de Kopenawa acima já reproduzida, a língua é uma parte desse conjunto cultural que se quer resguardar para as gerações futuras. Ela deve, então, fazer parte também de suas produções, com esse objetivo, muitas obras literárias são publicadas nas duas línguas, o português, com a finalidade de se reafirmar como povo pertencente desta terra brasileira e se fazer conhecer para os brancos e, por outro lado, transmitir suas tradições aos seus legatários.

As obras já citadas, *O pajé que virou onça* e *Eu moro na cidade,* são exemplos de obras produzidas nas duas línguas: nativa e portuguesa. A primeira obra citada neste parágrafo foi produzida com o intuito de alfabetizar, em língua nativa e em língua portuguesa, jovens indígenas. Além de apoio pedagógico, serve também como resgate da cultura do povo da aldeia de Boa Vista, em Ubatuba. A obra é simultaneamente produzida nas duas línguas: guarani e português, observar-se-á, na imagem 1, a capa e a primeira parte da história (p. 06):

Imagem 1 – Capa do livro *O pajé que virou onça*

Fonte: Aldeia Boa Vista, Ubatuba-SP (2001)

O livro, *O pajé que virou onça,* dos Alunos da Escola Indígena Tembiguai (2001, p. 03), faz parte de um projeto desenvolvido na Aldeia de Boa Vista, em Ubatuba/São Paulo, que envolve tanto caiçaras quanto a população indígena, na apresentação da obra, afirma a finalidade da propositura do projeto como sendo um:

> [...] resgate da cultura Guarani e por colaborar com o rumo que o povo indígena quer dar para sua Educação: cultivar sua língua, sua medicina, sua terra, sua história, sua crença, sua música, mas também, ter oportunidade e acesso a qualquer conhecimento e fazer parte do nosso tempo.

Percebe-se, aqui, uma característica relevante para o povo indígena: a exploração da língua nativa como parte do processo de resgate cultural, contudo esse não é o único objetivo. Há implícito também o fato de que, ao imprimir seu idioma ao lado do idioma nacional, transmite-se a ideia de que existe relação equânime entre as diferenças culturais dos diversos povos que habitam nosso país,

de forma que todas devem ser respeitadas e valorizadas. Dessa forma, apresentar o idioma nativo para os não-índios, reforça a visão da resistência que os povos da floresta imprimem neste movimento literário, além de reafirmar sua identidade.

Sob a visão do escritor Kaka Werá Jecupé (2020), em entrevista para Jovem Pan News, a sonoridade da língua indígena tem extrema importância, já que representa os sons da natureza, tendo, como principal mecanismo dessa representatividade, os sons vocálicos tão presentes na oralidade. Ou seja, sendo a oralidade o veículo primordial da tradição indígena, a literatura desses povos, buscando sua autorrepresentação, tem como uma de suas características a própria oralidade.

Pode-se observar, em todo o conteúdo apresentado até esta etapa do Trabalho de Conclusão de Curso, algumas características definidoras da estilística literária indígena, que estão imbricadas nas obras aborígenes: sua temática, a autoria coletiva, a autoafirmação ou resistência, a ancestralidade, a oralidade e o tempo mítico, cada qual com suas peculiaridades, o que, em conjunto, transformam-se em expressão cultural e artística de imensa riqueza para a nação brasileira.

Conforme Dorrico e Danner, (2018, p. 79):

> A literatura indígena, em sua especificidade, pode diminuir a distância do conhecimento cultural hegemônico das formas de vida de outros povos, ao mesmo tempo em que pode apresentar a expressão estética indígena, na área das Letras...

Contudo, há ainda duas outras características que merecem uma abordagem ainda mais profunda, tendo em vista sua essencialidade e ainda sua complexidade nas obras literárias indígenas que veremos a seguir: a ilustração e a sustentabilidade.

2.3. A ESSENCIALIDADE DO ESTUDO DA ILUSTRAÇÃO NA LITERATURA INDÍGENA

> Há um enredo nos desenhos da obra de Yamã que lança o leitor para uma rede de significados construídos na interação entre palavra e imagem. (Carta Capital, 2016)

Ao contrário de muitos livros literários, a ilustração nas obras indígenas não é apenas síntese ou representação do conteúdo escrito, muitas vezes os desenhos integram a trama narrativa, fazendo parte dela, ampliando o significado da mensagem escrita e até mesmo mostrando aspectos culturais de cada povo originário. Dessa forma, pode-se afirmar que a ilustração é, também, uma leitura para além da obra verbal, revelando nuances culturais distintivas e que, ao mesmo tempo, confirmam algumas das características estilísticas abordadas anteriormente.

De acordo com Thiél e Quirino, (2011, p. 6.634):

> Os textos indígenas brasileiros incluem não só palavras, mas desenhos, cores e representações que provocam reações baseadas em valores e tradições culturais próprias. As ilustrações, por exemplo, vistas normalmente por olhos educados na tradição ocidental como expressão artística ou como decoração, comportam significados que implicam leitura e tradução. Além disso embora ilustrações sejam consideradas muitas vezes complementares à escrita, pode ser a escrita alfabética também complemento do elemento pictórico.

A fala das autoras acima reproduzida demonstra a importância do estudo da ilustração nas obras indígenas, bem como a abordagem em sala de aula dessa peculiar interpretação que deve ser realizada concomitantemente ao estudo de outras características dos textos produzidos pelos povos originários.

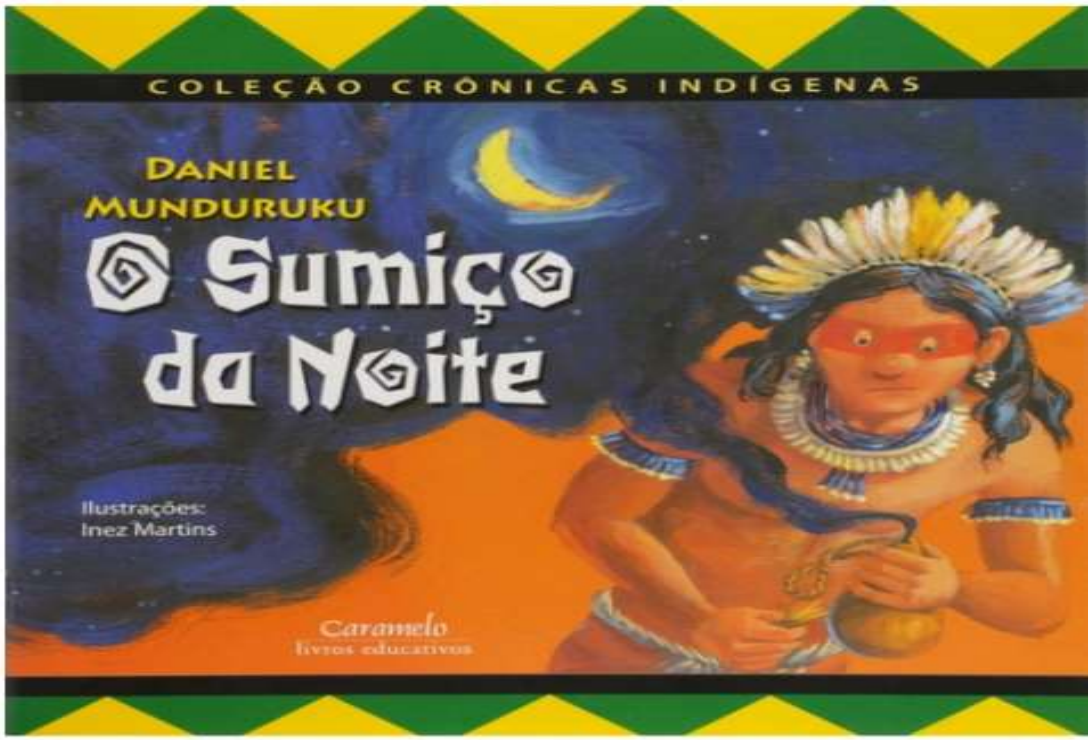
Além de elemento visual e chamativo para o público infanto-juvenil - despertando o interesse deles para a leitura e o conhecimento - a ilustração compõe parte do enredo indígena. Portanto, ao escolher uma obra literária para ser estudada em sala de aula, o professor deve ter o cuidado de estudar também as imagens impressas na obra, pois o momento da leitura exigirá do professor esse conhecimento para abordá-lo com propriedade perante os alunos.

Para Thiél (2016, p. 93) é importante ter à disposição referenciais teóricos que auxiliem na interpretação dessas ilustrações. Nesse sentido, pode-se dizer que tanto professor quanto aluno necessitam de materiais de apoio para compreenderem o enredo imagético, e cabe ao professor a pesquisa e seleção desses materiais a serem levados para o contexto escolar.

Para exemplificar a essencialidade do estudo da ilustração durante a interpretação do livro indígena escolhido, traz-se ao bojo desse trabalho, a capa do

livro de Daniel Munduruku *O sumiço da noite*, ilustrado por Inez Martins, como será observado na figura 2, há nela um indígena com pinturas corporais e indumentárias próprias dos povos originários:

Imagem 2 – Capa do livro *O Sumiço da Noite*



Fonte: Munduruku (2006)

Numa primeira análise observa-se a figura de um indígena com um receptáculo na mão, parecendo capturar a noite, uma interpretação bem simplista que relaciona o título com a gravura, contudo o significado por detrás do desenho merece um estudo mais atento e voltado para as tradições indígenas, para o modo como a sociedade do povo Munduruku estabelece sua hierarquia e se relaciona. Vê-se que a ilustração possui diversos pontos que podem ser explorados numa interpretação mais específica voltada para as tradições culturais, como, por exemplo, o cocar em cima da cabeça, que indica a posição social da personagem na tribo, podendo ser um cacique ou um pajé – essa interpretação vai além dos conhecimentos comuns, portanto, poderá necessitar de um mediador que conheça essas tradições – ou ainda o maracá nas mãos que representa um instrumento de poder. De acordo com Metraux (1979, p. 60), “Entre os Tupinambá, o maracá servia de receptáculo ao espírito pois eles acreditavam que o seu som reproduzia a voz

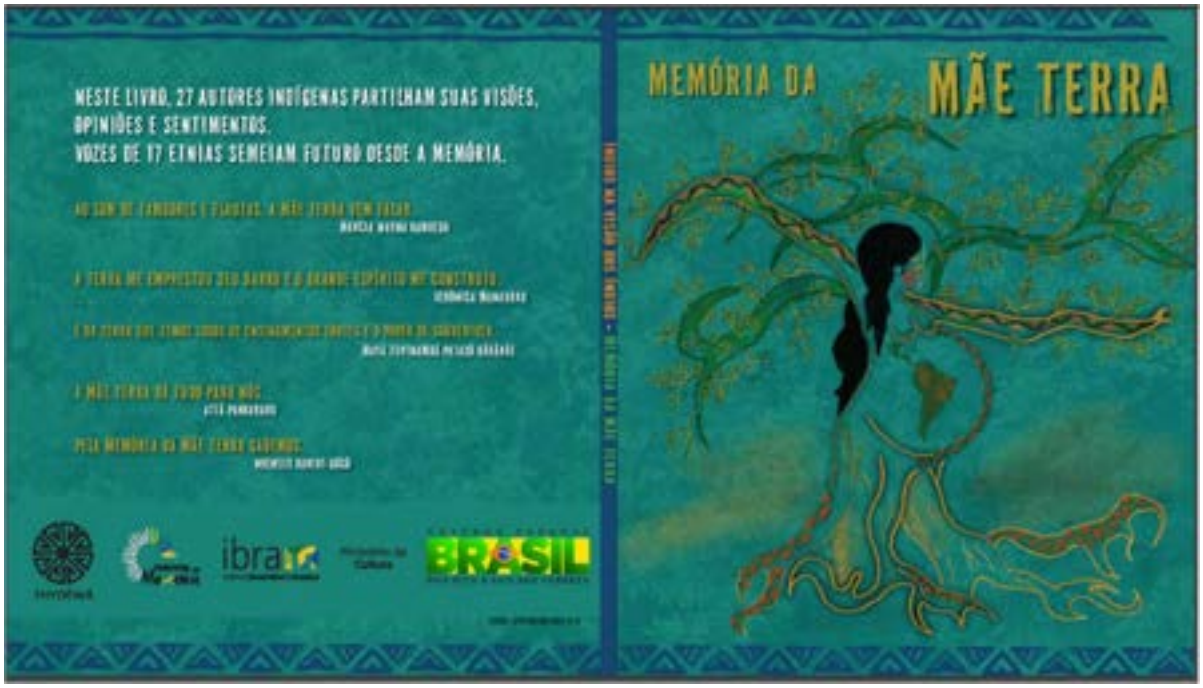
dos espíritos.” Essa leitura, que deve ser prévia – já que é a capa do livro, poderá ser confirmada com a leitura da obra.

Ou seja, em uma interpretação da capa entre imagem e escrita, pode-se deduzir que o livro terá como tema e personagem um pajé que liberta ou aprisiona o espírito da noite, contudo, sem o conhecimento sobre o cocar e o maracá essa primeira leitura ficaria ainda mais abrangente, pois o desenho inaugural poderia ser de qualquer membro da tribo, isso também poderá ser confirmado após o término da leitura da obra.

Outro ponto crucial a ser abordado nas ilustrações são as gravuras que indicam autoria individual e coletiva que aparecem em muitas obras, principalmente nas margens do livro. Traços simples ou figuras geométricas pequenas ou aparentemente irrelevantes remetem ao autor individual. Já traços duplos ou figuras geométricas mais elaboradas indicam autoria coletiva.

No livro *Memória da Mãe-Terra*, que conta com vinte e sete autores distintos, de dezessete etnias diferentes, tem-se um claro exemplo do símbolo de autoria coletiva, no cabeçalho e rodapé da página, que irá ser reproduzido em todos os textos de autoria coletiva presentes no livro, pois em muitos momentos os textos publicados são histórias de toda a comunidade. Abaixo a imagem 3 foi ampliada para que se possam verificar os traçados geométricos que compõem a ilustração e mostram a complexidade dos desenhos e em seguida o todo, a capa e a contracapa da obra:

Imagem 3 – traços geométricos usados na ilustração do livro



Fonte: Thydêwá (2012)

Os povos originários veem as histórias passadas de geração em geração, ou mitos, como pertencentes à comunidade e não ao indígena que a escreveu. Ainda que existam impressões pessoais e estilo próprio, a narrativa é de origem coletiva, portanto o autor sinaliza os momentos em que as histórias pertencem a ele e os momentos em que a história é de autoria coletiva. Utilizando ainda o livro *Memórias da Mãe-Terra,* tem-se os textos coletivos (imagem 4 - desenho geométrico igual ao da capa na lateral esquerda da página) e individuais (imagem 5 - sem desenhos geométricos na borda esquerda da folha):

Imagem 4 - desenho geométrico igual ao da capa na lateral esquerda da página

Fonte: Thydêwá (2012)

Imagem 5 - sem desenhos geométricos na borda esquerda da folha

Fonte: Thydêwá (2012)

Acima, através do desenho caracterizou-se a expressão literária de autoria coletiva, porém cabe neste momento a diferenciação entre esta e a característica do eu-nós lírico-político. Pois, como se viu anteriormente, o eu-nós lírico-político refere-se ao sentimento de pertença, a ideia de fazer parte da comunidade, de origem, de nascimento, de grupo e sociedade; já a autoria coletiva pode ser separada da autoria individual, por se tratarem de marcas distintas dentro do enredo da narrativa, sendo que a primeira é determinada pelo conhecimento comum a todos os membros

da aldeia, já a segunda diz respeito apenas ao escritor, como, por exemplo, a origem de seu nome, suas pessoalidades. Assim, o eu-nós lírico-político aparece no texto literário como primeira pessoa do plural, já a autoria coletiva é demonstrada através de grafismos e das narrativas mitológicas.

Corrobora neste mesmo sentido Janice Thiél (2016, p. 93): “Os grafismos indígenas constituem narrativas e devem ser valorizados por sua especificidade, podendo inclusive indicar a autoria do texto indígena, se coletiva/ancestral ou individual.”

Além disso, a ilustração no texto aborígene, muitas vezes, procura suprimir a ausência dos elementos extralinguísticos existentes na linguagem oral, assim a performance do contador de histórias, a interação com a plateia, a entonação da voz, a repetição, ou até mesmo o silêncio são “substituídos” pelas imagens.

No livro *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku na página 24, tem-se um desenho geométrico no canto esquerdo, diferenciado dos demais, que representa a autoria coletiva supracitada (Imagem 6):

Imagem 6 – Desenho representativo de autoria coletiva

NOTAS PARA LEITURAS COMPLEMENTARES

O PEQUENO KABÁ DAREBU, MEMBRO DO POVO MUNDURUKU

O povo **MUNDURUKU** vive às margens do grande rio Tapajós e seus afluentes, no estado do Pará, além de estar presente também no Amazonas. É um povo numeroso e, só no país paraense, abriga aproximadamente 8 mil pessoas, espalhadas por mais de 60 aldeias. Todas as pessoas falam a língua munduruku e poucas dominam o português, apenas aquelas que tiveram oportunidade de estudar na cidade. Hoje em dia, há escolas dentro das aldeias, onde as crianças já aprendem a ler e a escrever em português.

VOCÊ SABIA?

Que a palavra "munduruku" significa **formigas gigantes**, por causa do aspecto guerreiro desse povo?

Que o primeiro contato com os brancos (**parintins**) aconteceu só há 200 anos?

Que esse povo participou de uma revolta popular no Pará, denominada **Cabanagem** (1660-1685), e que recebeu uma prefeitura para administrar?

Que eram também denominados curaquetas porque tinham o hábito cultural de tatuar todo o rosto de preto, num processo que chegava a durar 20 anos?

Que chamam de **KARU SAKAIBÉ** o Deus criador de todas as coisas?

O BRASIL É UM PAÍS MUITO GRANDE...

Há uma diversidade de povos morando aqui: japoneses, coreanos, italianos, chilenos... Mas há também uma diversidade muito grande de povos nativos, ou seja, pessoas que já estavam aqui muitos anos antes de os europeus chegarem.

Fonte: Munduruku (2002)

Como se observou, esse é o único desenho geométrico da página que destoa do restante, por isso é um elemento a ser observado pelo educador ao

realizar a leitura e interpretação do livro, frisando que este elemento é uma especificidade da literatura indígena.

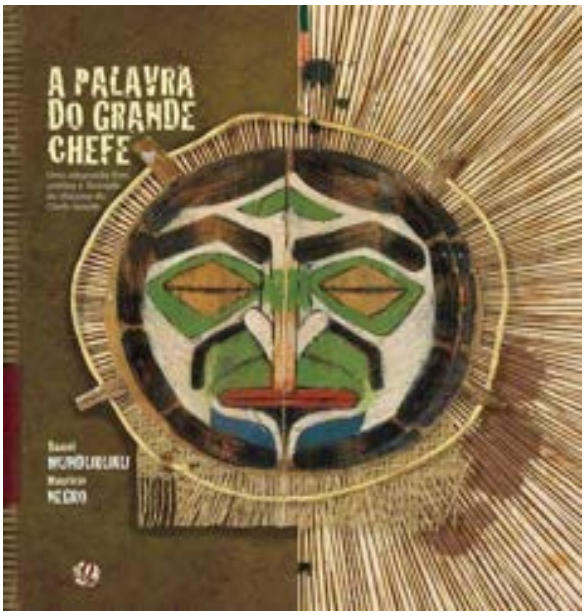
Contudo é na interpretação da narrativa que reside a essencialidade do trabalho com as imagens das obras literárias indígenas, pois com o auxílio das imagens o texto que poderia trazer qualquer ambiguidade acaba revelando seu real sentido. Ademais de ser um recurso para ampliar o significado do texto para além das palavras, sendo uma forma de resgate de tradições e produções artísticas dos povos da floresta.

Todos esses vieses tornam a obra aborígene um produto social dinâmico e de imensa riqueza cultural, proporcionando, ao professor, diferentes formas de se trabalhar com este material, ora explorando uma de suas características com maior ênfase, ora trabalhando com outras características. Porém se frisa que, mesmo de forma genérica, devem-se trabalhar todos os aspectos, ou numa abordagem mais oral, ou num debate, até mesmo através de impressões pessoais que possam surgir no contexto escolar, como “gancho” para o professor comentar sobre determinado aspecto cultural de cada povo indígena em particular.

Uma técnica muito utilizada pelos indígenas para produzir desenhos é a pirogravura e o trabalho com outros materiais de origem orgânica, este recurso além de auxiliar na interpretação textual, também expõe costumes e técnicas dos povos aos quais pertencem.

As obras *A palavra do Grande Chefe* e *A caveira rolante, a mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar*, de Daniel Munduruku, ilustradas por Daniel Negro, compõem um rol de obras que utilizam a técnica citada acima para representar a obra:

Imagem 7 – Capa de livros



Fonte: Munduruku (2010 e 2008)

As capas foram produzidas com elementos naturais os quais os povos da floresta utilizam há milênios em suas produções artísticas, em seu cotidiano. Assim, esse tipo de material deve ser fonte de pesquisa dos alunos para adentrar nesse universo e conhecer um pouco mais da cultura desses povos. Por exemplo, os tipos de sementes e plantas utilizadas para a produção têm origem em que região do país? Qual/quais povo(s) indígena(s) habitam essa região? Elas são usadas para alguma finalidade artística ou ritualística desses povos? Quais?

Os elementos naturais utilizados nas produções das capas de ambos os livros reproduzem elementos característicos das regiões onde se situam os povos indígenas que compõem o enredo das obras. Além disso, os elementos orgânicos remetem o leitor à representatividade das plantas para esses povos, tanto na medicina, quanto na construção de ornamentos e até suas moradas.

Além do material utilizado, há por trás das construções artísticas outras simbologias de cunho religioso. No caso da obra *A palavra do grande chefe* a gravura traz em seu centro um rosto com pinturas que, pelo título, pode-se afirmar que é o grande chefe, este está representado também com uma aura, que cobre parcialmente sua cabeça, o que indica um símbolo de ser iluminado, alguém com poder, sabedoria e classe diferente dos outros membros da comunidade, ou seja, a interpretação auxilia na compreensão do significado do que é um chefe para os povos originários.

A leitura de uma gravura nas obras indígenas prospecta outras interpretações ainda mais complexas, o que torna uma obra, mesmo infantil, uma leitura para qualquer idade, bem como a narrativa oral realizada pelo pajé em noites de fogueira, que reúne toda a aldeia ao redor para ouvi-la. De uma forma lúdica ou em sentido figurado, o enredo cabe aos dois públicos: infantil ou adulto, tanto para um quanto para outro.

Ainda, cabe abordar o papel da imagem na construção da marca da atemporalidade nas narrativas, isso porque a maioria das narrativas indígenas parte da oralidade, e esta tem como característica a flexibilidade de ser atual em qualquer tempo, portanto a gravura ajuda a cumprir essa função. Tendo em vista que a arte das pinturas e desenhos realizados pelos povos indígenas é passada de geração em geração e praticada há milênios, ela é, portanto, atemporal e repleta de significações que comportam abordagens distintas de acordo com o objetivo a ser atingido naquele momento por aquela história.

Dessa forma, a gravura nas obras literárias indígenas possui um papel fundamental na retratação dos saberes ancestrais, dos elementos extralinguísticos, na compreensão da história e na atemporalidade da narrativa. Nesse sentido, Almeida (2010, p. 110) afirma: “Nesse caso, os textos indígenas – sua literatura – índices de suas existências, expressões do seu pensamento, enquanto ícones de um mundo em construção, alcançam visibilidade através das imagens sonoras e visuais.”

Por isso, é de extrema importância um olhar especial para as imagens nas obras ameríndias, elas complementam o significado dos textos construídos e atribuem um valor inigualável aos livros de autoria indígena.

2.4. A sustentabilidade: uma visão indígena do mundo em equilíbrio

> Que desenvolvimento nós queremos? Ou nós queremos envolvimento com o lugar que nós vivemos? A gente foi colonizado pela ideia do desenvolvimento. Será que não está na hora da gente pensar em envolvimento com o mundo que nós compartilhamos? (Ailton Krenak)

Atualmente, o contexto histórico e social que se vivencia é de temor pelo futuro das próximas gerações. Têm sido vistos diversos fenômenos naturais que prenunciam o fim do mundo como o conhecemos, derretimento das calotas polares, chuva ácida, aumento nas temperaturas mundiais, aumento no número de eventos naturais catastróficos, como tsunamis e furacões e, recentemente, pandemias devastadoras.

Nesse cenário, é óbvio que a preocupação com o futuro de nosso planeta está em evidência e, sendo uma preocupação global, não poderia deixar de ser também uma preocupação dos povos originários. Estes povos vêm tentando nos alertar há muito tempo, mas somente agora parecemos dispostos a ouvi-los.

Durante o evento Rio+20, que aconteceu em 2012 para discutir a promoção do desenvolvimento sustentável, as comunidades indígenas ganharam visibilidade ao publicizar suas preocupações com o meio ambiente e promover seus conhecimentos ancestrais como forma de uma relação sustentável e harmoniosa com a natureza.

Dessa visão, extrai-se que os povos aborígenes possuem com a natureza uma relação de respeito e igualdade. A terra é sua mãe, uma divindade, portanto, sagrada. Sendo assim, só se pode retirar dela o necessário para sua subsistência, por isso quando existe ganância, desrespeito pela mãe terra, coisas ruins acontecem, na visão desses povos.

Para eles, existe equilíbrio entre os seres que podemos ver e os seres que não podemos ver, os deuses, isso porque para eles tudo tem vida, inclusive aqueles que definimos por seres inanimados. Por isso existe para com todos os seres naturais uma relação de afetuosidade e respeito.

Cabe ressaltar que os povos da floresta guardam, ainda, uma relação sagrada com determinados animais, pois eles fazem parte de rituais ou de sua cosmologia particular. Por exemplo, para os Kambeba, o bicho-preguiça representa a sabedoria, e por esse motivo eles não comem esse animal. Já a onça preta representa o clã Tikuna e não pode ser alimento desse povo. Essa atitude ajuda também na preservação da espécie animal pelos aborígenes.

Além disso, a importância da natureza está em cada setor da vida indígena, as plantas são importantes, não só na alimentação, mas também na medicina desses povos. As aves são importantes mensageiras do que está por vir, ou de algo que já aconteceu e, ainda, fornecem as penas que adornam os principais membros dos clãs. Importante ressaltar que essas penas são adquiridas sem que seja necessária a morte desses animais, elas são recolhidas do chão ou aparadas de forma que não prejudique a vida normal deles na natureza.

Quando se percebem todas essas interrelações do meio ambiente com a cultura indígena, passa-se a entender sua forma de pensar em relação à natureza e a compreender a ideia de sustentabilidade por detrás de toda cultura indígena.

Neste sentido, a sustentabilidade é um tópico constante nas obras literárias dos povos da floresta, mas também um assunto da mais extrema urgência na sala de aula, seja pelos acontecimentos atuais, seja por uma relação mais saudável e equilibrada com a natureza.

Ao integrar em suas obras esse tema, os povos originários enfatizam a necessidade de preservação ambiental e de valorização da relação homem-natureza, como nos diz Costa, Lima e Sousa (2019, p. 06):

> Motivados pela necessidade de fazer com que a literatura chegasse ao público em geral, [...] no Fórum Rio+20 discutiram a relação da literatura indígena e o meio ambiente numa abordagem interdisciplinar para a preservação e valorização tanto da natureza como dos ensinamentos indígenas.

Dessa forma, o tema torna-se um objeto para alcançar um propósito ainda maior, que é o de alertar toda a sociedade para a degradação ambiental e a consequente influência na vida humana como a conhecemos. Tem-se, aqui, mais uma vez, a voz-práxis-político-ativista, característica abordada na seção anterior, vez que os povos indígenas têm, como objetivo maior e contexto mundial, salvar a mãe terra, fazerem-se ouvir para modificar o pensamento das gerações futuras e garantir a elas sua própria existência.

O livro de Davi Kopenawa e Bruce Albert, já mencionado neste estudo, denominado *A queda do céu* demonstra essa preocupação que se acabou de assinalar, pois é direcionado aos não-índios, para denunciar o que acontece ao povo

Yanomami e também ao seu território. A natureza, como forma de adverti-los para o que irá acontecer com a humanidade, caso continuem tratando a natureza como mercadoria. Em sua mensagem, deixa claro que o meio ambiente deve ser o fim e não o meio, assim como o ser humano é o fim e não o meio, pois tanto um quanto outro encontram-se interligados e o homem é totalmente dependente da natureza, sem ela não existe ser humano.

Em conformidade aos autores acima, Célia Nunes Correa Xakriabá, do povo Xakriabá, diz “nós entendemos que curar a terra é curar a própria humanidade”, o que, de certa maneira, complementa o exposto acima, já que a preocupação em denunciar e alertar é, também, a de acreditar que a humanidade ainda pode reverter o quadro mundial se ouvir os povos indígenas e aqueles que se unem pela mesma causa.

Outrossim as obras *A cura da terra*, de Eliana Potiguara; *Como adiar o fim do mundo,* de Ailton Krenak; *Vozes Ancestrais no conto Os dois teimosos,* de Daniel Munduruku; *A queda do céu,* de Davi Kopenawa e Bruce Albert; entre outras, trabalham com o tema da sustentabilidade em destaque. Entretanto, é no marco da literatura indígena *Antes o mundo não existia,* de Kehípõrã, Umusï Pãrõkumu, ou Firmiano Arantes Lana e seu filho Tõrãmü Këhíri, ou Luiz Gomes Lana que reside o início dessa luta dos povos ameríndios em levar os conhecimentos indígenas aos não indígenas, como forma de reestabelecer o equilíbrio entre humanidade e natureza. Portanto, será através desta última que se conhecerá um pouco melhor como esse tema se apresenta nas obras, e uma das formas como isto poderá ser abordado com os alunos.

Os autores do povo Desana retratam a criação do mundo pela *Avó da Terra”/”Avó do mundo* ou ‘Yebá Buró’, o enredo conta que a Avó das avós planejou os seres de acordo com o que deveria ser o mundo e seu futuro, e para tanto ensinou ao povo Desana como viver em conjunto com a natureza. Julie Dorrico (2021, online) traz dados científicos que comprovam a coexistência benéfica entre a diversidade ambiental e o povo Desana, já que a Amazônia – habitat dos Desanas[1] ajuda a manter a temperatura terrestre através da sua cobertura verde, da preservação do ambiente e das espécies, além disso boa parte do CO_2 que deveria

ser lançado na atmosfera fica retida no solo pelas árvores, o que beneficia diretamente a camada de ozônio.

Assim, relacionando a ciência com a cultura indígena, tem-se na sala de aula uma forma de demonstrar o quanto a sustentabilidade presente na sabedoria ameríndia pode trazer benefícios para garantir um futuro melhor para a raça humana. Ainda de acordo com Dorrico (2021, online): “ler autoria indígena significa aproximar-se de mensagens que enunciam sobre o bem-viver, da Terra espiritualizada, de uma humanidade que é a antes de tudo natureza.”

É uma relação horizontal, a que os povos ameríndios constituem com os elementos da natureza, uma relação de amor profundo que torna a vida na floresta uma convivência harmoniosa, leve, sem o estresse da modernidade, sem a preocupação com o ter e não com o ser. Desse relacionamento, os povos originários colhem tudo o que precisam para a sobrevivência, sempre numa relação de igualdade para com todo o bioma no qual estão inseridos.

Traçando um paralelo com o direito civil brasileiro, o direito de um ser humano vai até onde começa o direito do outro. Para os povos nativos, esse “direito” é de todos os seres, não apenas do ser humano, mas de tudo que existe: o meio ambiente e todos os seres que dele dependem.

Advêm dessa concepção de mundo alguns mitos como a Caipora ou o Caipora, presente na mitologia tupinambá, que atua como protetor(a) dos animais, fazendo com que as pessoas que entram nas matas sem sua permissão para caçar fiquem perdidos, e, ainda, aqueles que caçam por prazer ou além do necessário sofra castigos muito piores. O mito sofre muitas alterações de acordo com cada região, para alguns é uma jovem, para outros um indígena muito pequeno, para alguns é um gigante e para outros a Caipora anda em cima de um porco do mato, para uns tem a pele verde, enquanto para outros é vermelha, e ainda com o corpo coberto de pelos. E não para por aí, para alguns povos ele é parente do curupira, que protege as matas, já para outros são membros mais velhos do clã, que desapareceram nas florestas, para alguns ele ainda anda numa perna só, como o saci.

As versões, como já abordado no subitem anterior, estão relacionadas com a origem de cada povo indígena, portanto, essa característica deve ser objeto de observação no estudo em sala de aula.

Os autores Boccardo, Pereira e Razera (2006, p. 477), em entrevista para seu trabalho de pesquisa, com o cacique da tribo conhecido como cacique V. ou Jamopoty, do povo Tupinambá de Olivença, revela a presença dessa visão cosmogônica da Caipora:

> E não se pode entrar na mata sem pedir licença: A mata é encantada, as matas ou o mar é encantado. A mata é encantada. Não, ninguém me diga: aí, eu vou entrar na mata até tranqüilo. Não. Se perde. Pode ser o maior homem do mundo, se perde e a caipora engana. Existe ainda a caipora. Quando entrei na mata, a primeira coisa que peguei... a flor da caipora. Fiquei achando que tava bonita e tranqüila. Ai ela chegou: Você pegou minha flor sem pedir? Agora você vai ficar perdido. Passamos a tarde toda. Quando foi escurecendo, a gente viu o caminho. Ah, que castigo! Então, eu quando entro na mata, eu peço licença. Se vai pescar, peça licença para poder pescar. Porque se não pedir licença, você não pesca um peixe (cacique V.).

O cacique diz, ainda, que os animais são seus antepassados, seus parentes, por isso é tão importante respeitá-los e, também seu habitat. Há um sentido harmônico em todas as atitudes indígenas, para que tudo se mantenha, resista e exista no mundo.

Em outra parte do depoimento, o cacique Jamopoty explica toda essa relação expressa em seus costumes, crenças e rituais (BOCARDO, PEREIRA E RAZERA, 2006, p. 476):

> É pra gente, né [os animais]. Nossos parentes, nossos antepassados, eles tinham mais idade porque só comiam caça. Aí, depois quando chegou os fazendeiros, né, e começou a desmatar, aí a caça começou a ficar escassa e o que acabou mesmo foi o desmatamento, né. Derrubava as árvores pra fazer os pastos, pra criar os animais. E as nossas espécies que já era de extinção, aí já foi acabando, acabando e hoje nós encontramos pouca espécie. E pra nós, se a gente pudesse ter uma área onde a gente pudesse preservar, para que a gente pudesse ter nossos animais lá, a gente pudesse ter o macaco, que eu acho que o macaco ele é essencial, assim ele é para o homem, ele tem um olhar. O macaco é o símbolo da humanidade. Se a gente tivesse uma área que pudesse ter os macacos, pra preservar, pra conservar. Aqui tem onça, tem. Ainda tem onça aqui. A gente sabe que ainda tem animais, se a gente pudesse tomar conta dela [da área de mata], a gente vai ver que têm muitos animais lá, escondido em locas de terra que a gente ainda não consegue chegar (cacique V.).

Ao ler as palavras do cacique tupinambá, revela-se a sustentabilidade na prática dos saberes ancestrais, uma prática que está para além das concepções da sociedade em que vivemos, pois não se concentra em práticas econômicas ou ecológicas, ela advém de todo um contexto social, cultural e coletivo/individual.

Para o escritor indígena Kaka Werá Jecupé (WERÁ, 2020 –online) há quatro princípios basilares de uma relação sustentável para os povos indígenas, são eles: a mãe, o cuidado ancestral, o acolhimento e a cooperação, “os antigos sábios do povo guarani chamam esses princípios de Ayvu rapyta, os fundamentos do ser”: “É a terra que se estende através dos ecossistemas, da natureza, do ambiente; tudo isso é um corpo vivo dessa grande mãe. E ela é verdadeiramente a nossa mãe.”

O primeiro princípio dos povos guarani está intimamente relacionado com o tema abordado no livro aqui já estudado, *Antes o mundo não existia* de autoria Desana, que mostra a Terra como grande mãe e entidade viva.

Outra obra que representa a relação de respeito para com a grande mãe é *Memória da Mãe Terra,* de autoria de vinte e sete indígenas de dezessete etnias diferentes, dentre eles Nynhã Gwarini Tubinambá, com o poema *Apenas uns dias*:

Apenas uns dias

Um dia dei muitos frutos, hoje quase não tenho mais forças.
Minhas águas já foram limpas, agora nem tanto.
Um dia fui cheia de animais de todas as espécies que você possa imaginar,
A maioria foi extinto e os poucos que sobraram estão em extinção.

Eu, logo eu, que tanto dei e tanto dou de comer e beber a todos
Eu, logo eu, que ofereço o ar que a humanidade respira
Eu, logo eu, que sem mim a humanidade não viveria.

Mas será que ninguém percebe isso?
O homem só me maltrata com os seus atos imaturos e Irracionais.
Eu que sou e sempre serei a sua Mãe Terra!
O sol que clareia e aquece os dias.
A lua que ilumina as noites escuras.
As estrelas que brilham.
As nuvens que trazem a sombra e a chuva.
As flores que cobrem e perfumam a vida.
Os pássaros que cantam e encantam.
Todas essas maravilhas ofereço a humanidade.
Mas os homens insistem em me desfrutar da pior maneira Possível.

Será que pensam que tenho vida eterna?
Do jeito que vamos temos apenas uns dias.
Vamos cuidar! Vamos zelar! Somos um!

Imagem 8 – Poema Apenas Uns dias

Fonte: Thydêwá (2012)

A jovem autora revela toda vida que vem da mãe, da terra, pois a terra é uma entidade viva, possui inteligência soberana, fez tudo que precisamos e de forma que uma espécie depende da outra para sobreviver, um bioma, também depende do outro para sobreviver, existe em tudo isso uma relação de cuidado, de família, onde a mãe é a provedora, aquela que ama incondicionalmente e que jamais deixará seus filhos passarem por qualquer necessidade: “O sol que clareia e aquece os dias/A lua que ilumina as noites escuras/As estrelas que brilham/As nuvens que trazem a sombra e a chuva/As flores que cobrem e perfumam a vida/Os pássaros que cantam e encantam/Todas essas maravilhas ofereço a humanidade.”

Suas palavras, cheias da sabedoria ancestral, que povoam sua vida, também ensinam àqueles que não possuem as mesmas origens a compreender esse sistema e a desenvolver pela mãe o respeito perdido com o progresso.

Partindo desse princípio, é impossível para os povos ameríndios compreender a ideia de propriedade dos colonizadores – atualmente nossa visão de mundo – não se pode pensar em vender ou ser possuidor da própria mãe.

Ainda para o autor Kaka Werá Jecupé (2020), a humanidade tem em sua composição os laços que liga sua genealogia com a mãe, como, por exemplo, a água presente em nosso corpo ou os sais minerais dos quais necessitamos para não adoecermos. Assim como a mãe nos cuida, também nós temos um dever para com a mãe, na visão indígena, o dever da gratidão através dos rituais:

> Então, esse primeiro princípio é a sabedoria de reconhecer a terra como uma mãe, como aquela que cuida, como aquela que ama de uma maneira incondicional. O que cabe ao filho para com uma mãe? E é daí que nascem os ritos de muitos povos de honrar a mãe através de um cuidado celebrativo. (WERÁ, 2020, online)

O segundo princípio, de acordo com o autor mencionado acima, é o de que todos somos parentes, tendo em vista que, para essa cosmogonia, o reino mineral antecede o reino vegetal, que antecede o reino animal e é após essa ordem cronológica que estão os humanos. Assim, todos são nossos ancestrais, de acordo com Werá (2020): “A Mata Atlântica é parente dos guaranis. Os animais são nossos parentes. Então, o segundo princípio é o cuidado dessa ancestralidade, que vai além da consanguinidade.”

Como dever com o segundo princípio – do parentesco – devemos honrar a natureza, não apenas como fontes de recursos para a sobrevivência ou economia, mas também, como ser.

Sob este viés, tem-se outro texto da obra *Memória da Terra* (2014, p. 22-23), de autoria de Verônica Manaura, *Composição de tudo*, que relata esse parentesco que o indígena tem com a natureza e a importância dele para não adoecer, como vemos nos excertos abaixo:

> Que água é essa que me segue, que se esconde dentro de mim latejantemente quente, doce ou salgada me banhando desde o ventre, me

> espionando em toda parte, no alto, por baixo, por dentro e por fora, caindo suave, dominante, me chamando, me abastecendo sem fim?
> E a família dos Ventos que movimentam o Tudo? Que se vestem coloridos nos balões da eterna infância, que sopram a Água e o Fogo e as mazelas inconvenientes aos filhos da Terra, que revisam cada célula nutrindo ribombantes pulmões, agitando mares?

Ao dizer que o vento sopra as mazelas, também se está, subliminarmente, dizendo que o vento é um elemento importante para a vida saudável, porém se o ar é poluído, esse vento não pode soprar o que é ruim, pois ele próprio está doente. Ou seja, quando não se respeitam os ancestrais, esse parentesco fica abalado e tudo adoece, inclusive os seres humanos, todos devem se perceber como parte integrante desses ecossistemas, sem superioridade, em nível de igualdade e respeito, de acordo com os povos originários, é possível reestabelecer esse ecossistema e viver em harmonia e equilíbrio:

> Está passando da hora dos meus filhos buscarem a humildade e cederem para compreender que a força suprema, criadora e movedora de todas as coisas é a Mãe-Terra, que se manifesta a todo o momento pela presença da borboleta, das flores e dos ventos que assopram nos nossos cabelos. Minha felicidade será imensa em saber que os seres humanos querem paz e o bem comum. Quando chegarem a esse ponto, ficarei mais tranquila e, com a força do Grande Espírito, vou buscar me regenerar, fechar minhas feridas e receber novamente em meus braços os meus filhos! (KAYAPÓ, 2015, p. 14)

O trecho acima, extraído do conto *A mãe-terra provedora da vida,* de Edson Kayapó, retirado da obra *Memória da Terra* (2015, p. 10-15), retrata a capacidade da mãe-terra regenerar-se para devolver a alegria e a saúde para seus filhos, uma relação de amor incondicional, como já dito acima.

Negar essa ancestralidade é uma falha tão grave que pode destruir tudo e nos colocar em extinção. No mesmo conto de Edson Kayapó (2015, p. 14), a mãe demonstra toda sua capacidade de perdão, mas não admitirá que tudo se acabe sem lutar:

> É lamentável isso tudo, pois não quero declarar guerra contra meus filhos, pelo contrário, convido-os para um novo pacto, para novas atitudes que reencantem os corações, no sentido de perceberem que não quero mal algum a ninguém. Minha proposta não é a criação de igrejas ou dogmas para me cultuarem, quero apenas que percebam que minha integridade é necessária para a sobrevivência da vida em todas as suas formas. Reencantar corações é transformar o egoísmo e a irresponsabilidade em práticas baseadas na concepção de que a natureza é bela, sagrada e vital. Os corações reencantados tomarão atitudes de respeito à Mãe-Terra,

> tendo-a como sagrada, gerando ações e compromissos de proteção efetivos com todos os elementos da natureza.
> [...]
> Que fique claro que sou um organismo vivo e inteligente, feito para gerar a vida e protegê-la, no entanto, o meu desequilíbrio pode exterminar tudo a qualquer tempo, bastando promover o meu congelamento por cem anos, por exemplo. Depois poderia me descongelar para tentar gerar novas formas de vida, quem sabe seres humanos mais espiritualizados, sábios e responsáveis.

O autor indígena Ararawã Baenã Hãhãhãe escreveu sobre o assunto no livro *Memória da Terra* (2015, p. 54-55) retirado do texto *O poder do Toré*:

> [...]
> Temos muitos segredos, que nós indígenas preferimos não contar porque achamos que nos cabe compreender, respeitar e proteger a nossa cultura do saber.
> O Toré tem poder, é a nossa fé, é a nossa religião, é um círculo de oração, onde contemplamos a suprema inteligência da criação, como os valores que estão na simplicidade. Geralmente, fazemos com os pés descalços, o que representa a ligação com a mãe natureza. É uma troca de energia com a Mãe Terra.
> [...]

Vê-se nas palavras acima a importância da contemplação da natureza para entrar em contato com a divindade superior, os pés descalços são um dos elos com os ancestrais que proporciona o contato com a divindade através da troca de energia com a Mãe Terra.

Por esse motivo, é fundamental que a natureza seja preservada. Para os povos originários, sem a preservação dessa ancestralidade, todos estariam envoltos em um ambiente de tristeza profunda, pois a cada ato de agressão aos nossos ancestrais, a mãe-terra chora e essa tristeza vai sendo transmitida a todos os seus filhos, ou seja, os seres que fazem parte dela, como entidade viva que é.

Em sala de aula, pode-se relacionar esse princípio com a onda de suicídios de jovens e da doença do século – a depressão – que, sendo uma preocupação mundial, está intimamente ligada ao que os povos originários vêm nos alertando, isso é, a tristeza da Mãe Terra sendo transmitida aos seus filhos. Muitos especialistas observam como tratamento eficaz para a depressão a interação com animais: cavalos, bichos de estimação. Os povos indígenas também possuem bichos de estimação, chamados por eles de xerimbabos, é um contato de preocupação com o outro e de troca de carinho, uma amizade para além da

compreensão humana. Como forma de comprovar essa teoria, retirou-se do canal online de notícias da Uol Viva (GORZONI, 2019):

> A zooterapia é uma linha terapêutica que usa animais para ajudar no convívio e recuperação das pessoas. Essa terapia é feita no Brasil desde a década de 1960 quando a psiquiatra Nise da Silveira, usava um gato e um cachorro em suas sessões. Observando a interação dos pacientes com os animais, ela percebeu que ficavam mais calmos.
> A zooterapia trata desde os problemas físicos, emocionais e psicológicos. Os especialistas explicam que quando em contato com os bichos, o ser humano ativa o sistema límbico, responsável pelas emoções mais instintivas. Ocorre assim a liberação das endorfinas, gerando a sensação de tranquilidade, bem-estar, melhora da autoestima, entre outros. Em vários hospitais, os pacientes em estados graves e terminais tem a visita dos animais melhorando os seus quadros de saúde.

Este contato, além de benéfico para com as pessoas em tratamento, também torna o relacionamento humano com a natureza e seus parentes – na perspectiva indígena – mais íntimo e respeitoso, além de amoroso com os outros seres vivos que integram a fauna local e quiçá a fauna mundial.

O quarto princípio da sustentabilidade, ou fundamentos do ser, é a hospitalidade, ou seja, honrar as relações de parentesco com outros seres humanos, mesmo que não pertencentes à mesma etnia, é através deste princípio que o homem evolui, cresce nas relações, aprende com outras culturas, mas também, ensina.

Esse princípio se estende para o que o povo Guarani denomina de Puxirum ou, como muitos conhecem, mutirão, que consiste na ajuda mútua, seja para construir uma casa ou um templo, uma igreja, limpar um bairro, as possibilidades são muitas, seja para os povos indígenas ou para os não-índios, esse é um conceito conhecido, porém pouco praticado nos dias atuais pelo povo não-indígena.

O povo Terena também fala da humildade, do acolhimento e do cuidado entre parentes, como no excerto retirado do texto *Três Gerações* de Naine Terena publicado no livro *Memória da Terra* (2015, p. 34-35, grifos nossos):

> Estou feliz, Anita. É por isso que digo a vocês que, nesse entardecer do dia, estou cantando pelo entardecer e é pelo entardecer que começa a sair as estrelas, grandes estrelas.
> Por isso, digo a vocês, meus parentes, essa música é de alegria, estou feliz, em meio aos meus netos...

> Agora vou cantar para ele [referindo-se ao meu pai, que não é Terena] assim:
> É por isso que digo a vocês, venha sempre no meio dos parentes, dar uma volta, passear, ande, converse indo no meio deles.
> **É por isso que te digo: não estranhe uns aos outros, comam juntos.**
> **Entre vocês, tenham dó, tenham dó (humildade).**
> É por isso que digo a vocês, parentes, acreditem, não se preocupem em meio às "pessoas cheirosas".
> Vocês que vão... não se estranhem, **pois somos todos iguais em meio deles. Tenham dó um do outro, eu os recomendo.** É isso que tenho a dizer a vocês.
> Estou feliz … Anita.
> É por isso que digo a vocês que, nesse entardecer do dia, estou cantando pelo entardecer e é pelo entardecer que começam a sair as estrelas, grandes estrelas (...)
> É nela que nos tratamos.

Esse é um canto de Paschoal, um poderoso xamã, em visita a casa da autora que relata essa hospitalidade, apesar de aqui ser retratada principalmente entre as gerações de um mesmo clã indígena, há três passagens destacadas no texto que revelam também a hospitalidade, o respeito e a humildade para com os outros povos, pois é na relação uns com os outros que todos podem aprender em sentido de cooperação.

Dentre os pilares da sustentabilidade, conforme o povo Guarani, tem-se que este último, o da hospitalidade, ao ser praticado tanto pelos povos indígenas quanto pelos povos não-indígenas, poderá tornar real o resgate de nosso planeta do futuro ao qual ele está condenado, pois, ao unir concepções, aprender com o outro, fortalecer relações, agir cooperativamente em forma de mutirão, garantir a sustentabilidade, pode-se realmente recriar o futuro das novas gerações.

2.5. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

> Por isso defendo essa tradição, não no sentido de ser uma tradição estagnada, fechada, reduzida somente a um povo, a um grupo, mas no sentido de que seus princípios, seus valores são possíveis de serem experimentados independente de qualquer sistema social, econômico. É por isso que coloco como princípios importantes e profundamente modernos também (Kaka Werá Jecupé, 2019).

A literatura, como toda Arte, possui uma complexidade que vai além dos ensinamentos acadêmicos, ela transcende, atinge o âmago do ser humano e é capaz de transformá-lo pelas experiências vividas no imaginário que são transportadas para situações da vida cotidiana. Neste sentido Coelho (1982, p. 28) afirma:

> No ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência-de-mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido. Só assim dar-se-á o conhecimento da obra e sua leitura se transformará naquela aventura espiritual de que falamos mais atrás. Por outro lado, como lembra Hubert, 'esse conhecimento não se faz de chofre/.../ só progressivamente ele alcança perfeita clareza'.

Nesse aspecto, formar um leitor está para além dos bancos escolares, encontra-se na capacidade de troca de saberes que todos possuem, numa indicação de alguém mais maduro, na crítica literária, nos amigos próximos, nas bibliotecas e livrarias, ou seja, em todos os professores da vida, que de alguma forma contribuem para as experiências literárias.

Por óbvio que o docente de Língua Portuguesa tem profissionalmente esse dever, portanto uma obrigação, de proporcionar uma visão da literatura muito mais profunda e repleta de conhecimentos estéticos da palavra, afinal se sabe que não é todo livro que é literário, portanto, cabe ao professor levar esse conhecimento aos alunos, para diferenciar literatura de texto de informação.

A experiência com uma obra literária não pode ser apenas uma obrigação como uma leitura de bula, por exemplo, ela deve criar um vínculo de prazer e significado entre leitor e obra. Isto é, ir para além da assimilação de conhecimento, precisa tocar a alma com sua beleza, seja o belo em seu conceito mais puro, seja a beleza das construções gramaticais, das figuras de linguagem e de todos os recursos semióticos de que a linguagem dispõe e que o bom escritor usará com maestria.

A leitura provoca no ser humano uma reflexão crítica da realidade em seu entorno e até mesmo do cenário social global, despertando dentro dele a

característica que nos torna humanos – a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Candido (2011, p.182) discursa:

> Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afastamento das emoções, a capacidade da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Ou seja, a literatura é um dos meios pelos quais o ser humano pode viver diferentes situações e colocar-se no lugar do outro, compreender sua forma de pensar e agir mesmo sem ter necessariamente vivido aquela situação em sua própria existência.

Para a psicóloga e educadora Ana Carolina Carvalho (2020), a experiência estética da literatura ajuda a olhar para a imensidão do mundo e para desvendar o mistério que é a vida, através do encontro com a complexidade humana descrita em palavras, pois quando o leitor imerge no mundo literário, constrói relações e significados que proporcionam a formação do ser humano, que está em constante construção.

Neste mesmo sentido, Cândido (2011, p.177) afirma:

> [...] ela [a literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Inserir-se nesse universo fantástico das palavras é vivenciar novas possibilidades de vida, diferentes da realidade na qual se encontra, é poder ter novas experiências dentro de um curto espaço de tempo, o que não seria possível dentro de uma única existência.

Outrossim, é um papel fundamental do docente de Língua Portuguesa, apresentar toda essa complexidade e beleza que a literatura proporciona e, para

tanto, deve ele também ter novas experiências de leitura, para que sempre se depare com o novo e o belo, cultivando o sentimento que a Arte produz em nosso íntimo, para que se possa refletir o prazer literário em seu semblante e em sua fala. Nesse sentido, Costa, Lima e Santos (2019, p. 06) concluem:

> Portanto, há a necessidade de que os docentes também ampliem seus horizontes de leituras, para que possam conhecer as diferentes culturas e suas literaturas para que possam utilizá-las na sala de aula a fim de analisar, discutir e refletir sobre as mesmas, fazendo com que os alunos possam reconhecerem a si próprios e aos outros como cidadãos.

Ainda com respeito ao trecho citado acima, verifica-se que a literatura é o instrumento que o professor tem em mãos para auxiliar no crescimento moral e global do ser humano, e mais, através da literatura pode levar a sociedade a reconhecer as peculiaridades de outras sociedades, de outros povos, com equidade e respeito. Ademais, é fonte de preservação dos aspectos culturais de todos os povos existentes no mundo, independente de etnia, raça, religião, ou qualquer outra singularidade social, para Compagnon (2012, p. 59-60):

> O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. [...] A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Nessa senda, é de suma importância que sejam apresentados autores de diferentes etnias, de forma a colaborar para essa formação humanística que se pretende no contexto escolar, como grande objetivo da educação, por meio da leitura literária.

Para Thiél (2012, p. 98), quando os professores passam a trabalhar com os “textos produzidos pelos índios na escola constitui a primeira etapa de promoção da diversidade de seus conhecimentos e da escritura". A literatura indígena, em contato com o leitor previamente preparado para suas especificidades, adentra a esfera subjetiva de cada um para produzir infinitas significações, portanto é essencial

apresentar esse universo multimodal, pluricultural e interdisciplinar que a produção literária dos povos ameríndios realiza.

Pois quando o leitor preparado ressignifica seus conhecimentos, torna-se um leitor de mundos com diversas possibilidades, podendo escolher que tipo de cidadão quer ser no presente e para o futuro. Ou seja, além dos aspectos estéticos que a literatura indígena, tanto quanto qualquer outra literatura, proporciona ao leitor, também contribui em sua formação enquanto ser humano, crítico e pronto para desenvolver consciências, reconhecer o outro e interpretar seu mundo conforme interpreta a si.

Para tanto, o papel do mediador é fundamental, a forma como apresentará a literatura ameríndia ao outro deve ser consciente, isto é, escolhida, preparada e repleta de significação, pois de acordo com Thiél (2012, p. 09), ler uma obra indígena é se autoconhecer, conhecer seu passado, sua identidade nacional:

> De repente, deparei-me com textos, muitos textos, provenientes de tradições milenares e, por seu intermédio, comecei a formar vínculos com as Américas e com o Brasil que fizeram com que eu me sentisse em casa, em um lar construído pela literatura.

É impossível adentrar no universo literário indígena e não criar um vínculo com todas as tradições descritas por seus autores, ou se indignar com tantos sofrimentos causados pelos não-índios através da sua ignorância e soberba em acreditar que só existe uma forma correta de ver o mundo, a sua própria.

O leitor passa a fazer parte de toda essa cultura silenciada por tanto tempo, ela penetra em sua pele, fazendo lembrar de algo que não sabia que existia dentro de si, a ancestralidade parece gritar e ecoar em seu ser depois do contato com os povos nativos.

É como abrir uma porta da alma que sequer sabia que existia, infelizmente, porém, uma porta aberta por poucos, por isso a importância do mediador para fazer ouvir essa voz, sentir-se em casa, resgatar a pertença dos brasileiros, suas origens, o sentimento de coletividade e completude.

Ao deparar-se com os textos indígenas que apresentam uma cosmovisão diferente, o leitor pode se identificar com ela, passar a fazer parte desse universo do outro, pois, retomando a fala de Thiél (2012, p. 11): “Literatura é a arte da palavra e a palavra diz o mundo, diz os seres que nele habitam e diz suas histórias”. Sendo assim, a literatura tem como principal função ampliar a visão de mundo do leitor, transcender o papel e passar a fazer parte da subjetividade de cada um.

Nesse processo, é também importante que o leitor possa expressar seus sentimentos, opiniões, aprendizagens e subjetividades, pois ao socializar sua leitura, partilha de algo especial que ocorreu em meio a um contexto único de vida, produzido por suas próprias experiências em contato com o texto. Ademais, pode levar outros leitores a ter novas percepções sobre o texto, que não tiveram numa primeira leitura ou que não puderam ter, pois seu universo leitor é diferente daquele de quem partilha. A formação do leitor é, portanto, a formação humanística através da arte e mediada por outros leitores e, principalmente, pelo professor.

Evidentemente essa formação está em cada seção anteriormente abordada neste capítulo, visto que, ao ensinar as especificidades da literatura indígena, a sua voz-práxis, sua estética literária, sua autoria, sua ancestralidade, o eu-nós lírico-político, está-se promovendo a imersão do leitor no universo dos povos indígenas, inclusive podendo experimentar, através da leitura, todo o sofrimento, todas as tradições que os povos ameríndios transmitem em seus poemas ou em suas prosas.

Ainda conforme Janice Thiél (2012, p. 12):

> A leitura de obras da literatura indígena problematiza conceitos, desconstrói estereótipos, promove a reflexão sobre a presença dos índios na história e sobre a forma como sua palavra e tradição narrativa/poética são apresentadas em sua especificidade.

Por fim, deixar de entrar em contato com esse tipo de literatura, é limitar o indivíduo brasileiro a uma visão de mundo europeizada e descontextualizada, onde apenas a visão do branco-colonizador faz parte de seu universo literário, abandonando todo um contexto histórico de genocídio e etnocídio provocado pelo próprio colonizador dentro de sua própria História. Toda história possui mais de uma versão, e esta, em particular, diz respeito a todos os brasileiros.

3 A LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM MULTICULTURA, MULTIMODAL E INTERDISCIPLINAR

> Nossa sobrevivência depende do saber indígena de uma geração para outra, além de se munir da cultura do colonizador para fazê-lo entender que temos o direito de sermos diferentes. Não é o fato de nossas culturas serem antigas que nos impede de ser contemporâneos (Daiara Tukano, 2015)

Todos os pontos abordados até o presente momento neste trabalho culminam para uma abordagem diferenciada da literatura tradicionalmente inserida no contexto escolar, isso porque a literatura indígena tem suas especificidades e exige um letramento literário tão diversificado quanto sua forma de apresentação ao leitor.

Fala-se, aqui, de um multiletramento para uma abordagem multimodal e interdisciplinar que possui a literatura indígena. Contudo, deve-se partir da definição desses conceitos para que toda essa diversidade seja contemplada de maneira adequada e vantajosa para aprendizagem em sala de aula.

O multiletramento, por sua vez, é entendido, aqui, na perspectiva de Rojo (2012), que engloba os conceitos de multimodalidade e multiculturalidade, pois é na capacidade de compreender textos multimodais de diferentes culturas que reside o fundamento do multiletramento: “Para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.” (ROJO, 2012, p. 13).

Assim, para compreendermos este conceito, faz-se necessário definir o termo multimodalidade, que, de acordo com Van Leeuwen (2011, p. 668), se refere ao "uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos".

A multimodalidade está, portanto, presente principalmente na oralidade, em que recursos como gestos, entonação, expressão facial são fatores determinantes do discurso, sem os quais a compreensão poderia ficar fragmentada e até mesmo impossibilitada de entendimento.

Tendo em vista que a cultura dos povos indígenas é primordialmente transmitida através da linguagem oral e que sua literatura busca diferentes formas de contemplar os aspectos orais e todos os seus recursos, é de se prever que as obras literárias sejam repletas de gêneros textuais diversos.

É comum ver o imbricamento de gêneros em um mesmo texto, inclusive impossibilitando, muitas vezes, dizer qual deles predomina, sendo, portanto, difícil determinar se a obra é um conto, um relato pessoal, autobiográfico, uma narrativa mitológica ou ainda parte de um relato histórico.

Mas, para além da importância de se denominar o gênero ao qual pertence cada obra literária, está a multissemiose presente na literatura indígena, recursos visuais, como mapas, números, grafismos, ilustrações, fotos, disposição textual, tamanho da fonte, cores e até mesmo sinestesias são usadas para evocar todos os aspectos da tradição oral da linguagem dos povos da floresta.

Dentre os conceitos que existem sobre semiose, o que melhor condiz com o corpus deste trabalho é o da semiótica das culturas que estão para além dos recursos visuais impressos no texto escrito. Envolvem, como toda ciência cultural em que se insere a linguística, o meio social no qual é produzida e reproduzida a linguagem, bem como a diacronia e a sincronia saussuriana.

De acordo com François Rastier (2019) Saussure não foi plenamente compreendido ao expressar sua teoria sobre a linguagem e, nesse sentido, Rastier desenvolve a teoria da semiótica cultural na busca da compreensão do trabalho saussuriano unido à teoria greimasina da semiótica estrutural. O linguista chegou à seguinte conclusão, da qual este trabalho se apropria para ser desenvolvido:

> As especificidades das línguas humanas interessam a prosódia, os fundos e as formas semânticas e expressivas, a textualidade e a intertextualidade, a semiose. Em suma, as dualidades saussurianas continuam próprias às línguas e às semióticas humanas. Os objetos culturais podem bem depender de suas condições de elaboração e interpretação, os valores que concretizam podem, todavia, ser objetivados como fatos. Por toda parte, trata-se agora de *corpus* numéricos, quer se trata de música, imagens fixas ou animadas, danças, quer de performances polissemióticas como o cinema, a ópera, os rituais, etc. A exigência científica de descrever tais corpus encontra aqui a demanda social. Com corpus numéricos, as ciências da cultura encontram assim novas perspectivas epistemológicas e metodológicas, talvez um projeto federativo.
> Como reconciliar a linguagem e o pensamento, o conteúdo e a expressão, a universalidade postulada do espírito humano e a diversidade das culturas?

> Como descrever o ambiente humano, massivamente semiotizado? Deve-se ultrapassar as teorias sobre a origem da linguagem para melhor compreender a emergência da semiótica, apoiando-se notadamente sobre as recentes conquistas da linguística e da antropologia. Como as línguas são obras humanas mais que produtos providenciais da evolução, as oposições sumárias entre inato e adquirido, natureza e cultura devem ser relativizadas. Esta tarefa cabe à semiótica das culturas, para evitar que nossa espécie desapareça antes mesmo de ser descrita (RASTIER, 2019, p. 36).

Evidente a importância da aplicação desse conceito para a apresentação da literatura ameríndia em sala de aula. Tem-se um gênero textual híbrido nas produções indígenas, que ora é um relato pessoal – memórias individuais, ora é uma história coletiva, ora um poema, ora a tradução de um canto indígena [...] e ainda deve-se levar em consideração a importância da ilustração na produção de significado quando da leitura de um texto – já mencionado no segundo capítulo.

Dessa forma, os textos de autoria indígena cantam, dançam, nos reportam visualmente a outros lugares em outra cultura através de sua diversidade e forma de composição escrita. Não está baseada apenas na dualidade dos signos linguísticos, mas também na produção cultural na qual se insere a linguagem.

A multimodalidade é concebida, pois, de acordo com a semiótica social de Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20), na qual, para que um texto tenha sentido, deve ser um evento social, isto é, a comunicação é "um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado", neste caso, o texto literário ameríndio é uma forma de comunicação de suas tradições, de seus conhecimentos, de sua resistência política, reunindo os conceitos de multimodalidade com a semiótica das culturas, proposta por Rastier (2019).

Entretanto, o aspecto linguístico se completa na interação com o leitor, quando irá produzir um significado. Esse significado dependerá de todo o contexto social/cultural que o leitor já possui de suas experiências vivenciadas, mas também de como ele será imerso nesta situação comunicacional, no caso a apresentação da obra e de seus aspectos específicos, pelo mediador.

Outrossim, as interações e interpretações de um leitor com a obra nunca serão idênticas, tendo em vista que cada leitor possui uma experiência de vida diferente, mas, não só, o próprio leitor em momentos diferentes experimentará

interpretações diversas, pois seu contexto não permanecerá o mesmo durante toda a sua existência. Conforme nos explica Aragão, Araújo e Barbosa (2016, p. 627):

> Esses aspectos ressaltam o caráter interacional da leitura e da postura de um leitor ativo que usa e manipula as informações, "em uma situação em que vários modos de representação são trazidos para composições textuais" (KRESS, 1998, p. 77). Em outras palavras, a harmonia dessa sinfonia vai depender, também, do leitor que fará a articulação e interpretação dos diversos modos (imagem e texto) e recursos semióticos (como cores, tipografia e organização textual) que compõem o texto, para produzir sentido.

Não nos olvidemos da pluriculturalidade que está inserida no conceito de multiletramento, afinal a literatura ameríndia é um excelente instrumento para promover o discurso da alteridade que deve permear a educação escolar.

Para Rojo (2012, p. 13) inserem-se no conceito de multiletramento “dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.”

Ela refere-se à multiplicidade cultural no sentido de diferenças/oposições sociais e raciais, contudo estendem-se a esse conceito as diferenças étnicas, pois o Brasil é múltiplo também nesse aspecto, e até mesmo pensando em globalização, não faria sentido se não englobasse todas as alteridades, principalmente as étnicas. Portanto, é com enfoque nesta alteridade que a literatura indígena, mais uma vez, se sobressai, pois proporciona ao leitor o contato com o desconhecido, com a alteridade.

Esse contato deve ser valorizado no contexto escolar, pois é ele próprio um local repleto de alteridades, contudo um local de intolerância frente ao diferente, portanto, a importância da valorização dessas diversidades como forma de reduzir/extinguir o preconceito social. Afinal, quando ampliamos o repertório cultural dos leitores, eles tornam-se mais críticos, pluralistas e democráticos, capazes de se posicionar com respeito às alteridades sociais e étnicas.

Não há contraindicações para com o trabalho de multiletramento, até porque quanto mais se trabalha, maior a chance de ampliar os horizontes reflexivos dos

aprendizes, contudo o “como” o trabalho será desenvolvido para produzir efetivamente essa ampliação depende do mediador e necessita dele que se explorem os quatro eixos defendidos pelos teóricos Cope e Kalantzis (2000) para fazer significar as leituras. Chamada de Pedagogia do Multiletramento, a sistematização defendida por Cope e Kalantzis se desenvolve através da Prática Situada (*Situated practice*), Instrução Explícita (*Overt instruction*), Enquadramento Crítico (*Critical framing*) e prática transformadora (*Transformed practice*).

Resumidamente, a Prática Situada envolve a ideia de prática significativa, ou seja, a motivação para se ler o texto e compreendê-lo encontra-se na alta possibilidade desse conhecimento ser utilizado pelo aluno, como, por exemplo, a identificação que ele pode encontrar na leitura de uma parte da história de seu próprio povo, ou mesmo em uma situação vivenciada por uma personagem da mesma faixa etária, com características psicológicas semelhantes.

O segundo eixo, a Instrução Explícita, está concentrado na metodologia escolhida pelo mediador, que deverá se concentrar na forma de interação entre o leitor e o texto, de maneira que o mediador possa auxiliar na compreensão de tarefas complexas, ou até mesmo propor um olhar mais atento aos multitextos implícitos e explícitos na obra.

Já no Enquadramento Crítico, o objetivo central é ir além do texto para que haja um desenvolvimento de criticidade envolvendo diversos âmbitos sociais como ideologias políticas, posições sociais no discurso, diferentes versões históricas na busca da verdade. Isto é, trazer para a realidade do leitor todo conhecimento e experiência que adquiriu com a leitura da obra, a fim de posicionar-se diante das alteridades, utilizando-se de argumentos fundamentados em diversas áreas do saber. Desta forma, o papel do mediador é guiar o leitor para desenvolver essa habilidade que abarca maiores complexidades e diversos conhecimentos.

Por fim, a Prática Transformadora completa o ciclo da Pedagogia dos Multiletramentos, pois resgata a prática situada de forma a verificar ações refletidas e espiraladas em sua vida cidadã. Assim, colocando-se em prática todo o conhecimento desenvolvido na leitura, deixando a abordagem teórica para torná-la

aplicável, viabilizando tanto o Enquadramento Crítico quanto a Instrução Explícita de forma contextualizada.

Nesse processo, a Pedagogia do Multiletramento considera o leitor como um agente ativo e não mero paciente, que busca através da leitura uma forma de se autoconhecer, de conhecer o outro, de entender as alteridades para aplicar todo esse conhecimento em sua vida prática. Reitera-se que o leitor traz consigo no momento da leitura todo seu universo particular, suas experiências vividas, o que resulta sempre em diferentes pontos de vista de uma mesma obra.

Porquanto têm-se que os multiletramentos são ao mesmo tempo espécie de aquisição de conhecimento, mas também valorização de pluralidades identitárias leitoras, tendo em vista que, ao perfazer os quatro eixos durante sua leitura, o leitor está desenvolvendo uma visão única, isto é, uma forma única de prática transformadora.

Destarte na Pedagogia do Multiletramento, o papel exercido pelo professor precisa ser de mediação e não de conversão, para que o leitor possa caminhar até o ponto de chegada – a prática transformadora – sem perder suas particularidades, pessoalidades e capacidade de ver aquela situação de forma única.

Portanto, ao se trabalhar com o multiletramento, deve-se buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, de forma a expandir o repertório cultural do leitor, trazendo significação para o trabalho com o texto.

Como diz Lemke (2010, 1998, 1994a): os vários letramentos e tradições culturais unem-se às modalidades semióticas de forma a ampliar a significação para além da soma das partes separadamente. Isso tem sido chamado pelo autor de “significado multiplicador”, porque as opções de significados multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; essas diferentes possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Ao seguirem esses eixos norteadores da Pedagogia do Multiletramento, podem ser compreendidas todas as especificidades da literatura indígena, e retomando a frase inicial de Daiara Tukanos, a contemporaneidade presente nas obras de autoria ameríndia, independentemente da escolha da mídia utilizada, é

uma leitura que requer múltiplas habilidades, e mais, exige um olhar atento às minúcias de cada detalhe escolhido pelo autor para compor sua obra, pois deles derivam diversas possibilidades de significados, não apenas um complemento, mas toda uma pluralidade cultural que existe delineada nessas minúcias.

A obra escolhida para a análise das multimodalidades linguísticas presentes nos textos ameríndios é o livro, *A queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015, p.43): “Este livro, ao mesmo tempo relato de vida, autoetnografia e manifesto cosmopolítico, convida a uma viagem pela história e pelo pensamento de um xamã yanomami”.

Em linhas gerais, a obra estudada neste capítulo possui uma abordagem que perpassa o caminho do estético para o político, voltando para o estético, e tudo isso mediado pelo discurso cultural. Dividido em três partes, o livro tem início com a autobiografia e os relatos pessoais de Davi Kopenawa, voltados para uma apresentação do eu-coletivo na busca de diminuir a distância entre o leitor não-indígena e a cosmovisão indígena, apresentando, num segundo momento, os fatos históricos que dizimaram muitos povos autóctones, esses são apresentados ao leitor de um ponto de vista indígena. Isso produz um vínculo afetivo do leitor com os povos da floresta, e, por fim, a última parte é uma tentativa de criar um imbricamento entre os povos brasileiros das diferentes culturas, para que se reconheça a alteridade como parte integrante da nacionalidade e se evite o preconceito ou mesmo o apagamento das minorias.

A multimodalidade pode ser observada em *A queda do céu* nos relatos históricos, pessoais, mitos, ilustrações, ao mesmo tempo que remete o leitor aos costumes e crenças do povo – multiculturalidade - como se pode observar do trecho (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 71-72) e das notas (610-611) - reproduzidos abaixo e em seguida das imagens:

> [...] Quando me tornei homem, outros brancos resolveram me dar um nome mais uma vez. Dessa vez, era o pessoal da Funai. Começaram a me chamar de Davi “Xiriana”. Mas esse novo nome não me agradou. “Xiriana” é como são chamados os Yanomami que vivem no rio Urariá, muito distante de onde eu nasci.[11] Eu não sou um “Xiriana”. Minha língua é diferente da dos que vivem naquele rio. Apesar disso, tive de mantê-lo. Tive inclusive de aprender a desenhá-lo quando fui trabalhar para os brancos, porque já o tinham desenhado numa pele de papel.[12]

Meu último nome, Kopenawa, veio a mim muito mais tarde, quando me tornei mesmo um homem. Esse é um verdadeiro nome yanomami. Não é nem nome de criança nem um apelido que outros me deram. É um nome que ganhei por conta própria.[13] Na época, os garimpeiros tinham começado a invadir nossa floresta. Tinham acabado de matar quatro grandes homens yanomami, lá onde começam as terras altas, a montante do rio Hero u.[14] A Funai me enviou para lá para encontrar seus corpos na mata, no meio de todos aqueles garimpeiros, que bem teriam gostado de me matar também. Não havia ninguém para me ajudar. Tive medo, mas minha raiva foi mais forte. Foi a partir de então que passei a ter esse novo nome.

Só os espíritos xapiri estavam do meu lado naquele momento. Foram eles que quiseram me nomear. Deram-me esse nome, Kopenawa, em razão da fúria que havia em mim para enfrentar os brancos. O pai de minha esposa, o grande homem de nossa casa de Watoriki, ao pé da montanha do vento, tinha me feito beber o pó que os xamãs tiram da árvore yãkõana hi. [15] Sob efeito do seu poder vi descer em mim os espíritos das vespas kopena. Disseram-me: "Estamos com você e iremos protegê-lo. Por isso você passará a ter esse nome: Kopenawa!". Esse nome vem dos espíritos vespa que beberam o sangue derramado por Arowë, um grande guerreiro do primeiro tempo. Meu sogro fez suas imagens descerem e as deu a mim com seu sopro de vida.[16] Foi então que eu pude ver esses espíritos vespa dançarem pela primeira vez.[17] E quando contemplei também a imagem de Arowë, de quem só tinha ouvido o nome até então, disse a mim mesmo: "Haixopë! Então foi esse antepassado que pôs em nós a coragem guerreira! Esse é o verdadeiro rastro daquele que nos ensinou a bravura!".[18] Arowë nasceu nas terras altas, na floresta daqueles a quem chamamos Gente da Guerra.[19] Era muito agressivo e destemido.[20] Atacava sem trégua as casas próximas à sua. A cada vez, os parentes de suas vítimas cercavam-no e, por vingança, flechavam-no, um após o outro. Depois, quando seu sopro parecia ter parado e ele aparentava estar mesmo morto, abandonavam seu cadáver coberto de sangue no chão da floresta. Então, os guerreiros matadores[21] diziam a si mesmos: "Está bom, ele vai apodrecer aqui e nosso rancor será apaziguado!", e iam embora, satisfeitos com a vingança. A uma dada altura, exaustos, faziam uma parada na mata e, despreocupados, tomavam banho num igarapé. Contudo, o cadáver de Arowë sempre voltava à vida depois de ter sido abandonado. Era tão resistente que ninguém podia acabar com ele. Voltava a si e saía no encalço de seus agressores, alcançava-os e flechava-os, até o último. Acontecia sempre do mesmo modo. Ninguém conseguia matar Arowë. Ele era mesmo muito tenaz e belicoso.

Notas:

11. A família linguística yanomami se subdivide em pelo menos quatro línguas e vários dialetos (ver Anexo i). "Xiriana" é uma denominação proveniente dos Ye'kuana, vizinhos setentrionais dos Yanomami (Arvello-Jimenez, 1971, p. 22, n. 2). O termo era também utilizado, antigamente, para designar tanto os Yanomami do rio Tootobi (de onde vem Davi Kopenawa) quanto, a jusante, os Aruaque (Bahuana) do rio Demini (Ramirez, 1992, p. 4).

12. Uma certidão de nascimento com esse nome foi emitida pela Funai para Davi Kopenawa em janeiro de 1974 e uma carteira de identidade em julho de 1975. A data de nascimento (presumida) que consta nesses documentos é 15 de fevereiro de 1956.

13. Essa autodenominação xamânica foi finalmente reconhecida pela Justiça brasileira, em março de 2008. "Davi Xiriana" pôde, assim, tornar-se "Davi Kopenawa Yanomami", nome pelo qual se fez conhecer a partir da década de 1980, no Brasil e fora dele, em sua luta em defesa de seu povo.

14. Esses assassinatos ocorreram em agosto de 1987, na região do posto Paapiú da Funai, no alto rio Couto de Magalhães (Hero u). Ver capítulo 16.
15. Davi Kopenawa foi iniciado no xamanismo no início da década de 1980, pelo pai de sua esposa, líder da comunidade onde reside atualmente com a família, Watoriki. Realizar uma sessão de xamanismo (xapirimuu, “agir como espírito”) se diz também yãkoanamuu, “agir sob influência do pó de yãkoana”. Embora se use a expressão “beber (koai) o pó de yãkoana”, este é inalado. O pó é fabricado a partir da resina tirada da parte interna da casca da árvore Virola elongata, que contém um poderoso alcaloide alucinógeno, a dimetiltriptamina (dmt). A dmt possui uma estrutura química próxima da serotonina, um neurotransmissor, e age fixando-se a alguns dos receptores desta. Seus efeitos psíquicos são semelhantes aos do lsd. O pó de yãkõana contém ainda diversos ingredientes que provavelmente intensificam seu efeito: folhas secas e pulverizadas de maxara hana, cinzas de cascas das árvores ama hi e amatha hi (ver Albert & Milliken, 2009, pp. 114-6).
16. Diz-se que, ao soprar o pó de yãkõana nas narinas de um noviço, o xamã que o inicia lhe transmite seus espíritos xapiri com seu “sopro vital” (wixia ou wixi aka). Davi Kopenawa traduz wixia, em português, como “força, riqueza”. Num contexto mais geral, enquanto componente da pessoa, refere-se a ela como “vida” ou “energia”. Além da respiração, wixia é associado à abundância de sangue e aos batimentos cardíacos e, portanto, à imagem do corpo/essência vital da pessoa (utupë).
17. A dança de apresentação (praiai) desses seres-imagens (“espíritos” xapiri) reproduz a dos primeiros ancestrais humanos/animais (yarori) no mito de origem do fogo (M 50) e constitui o protótipo superlativo da dança dos convidados (hwama) na abertura das grandes cerimônias intercomunitárias reahu. Esta é realizada em torno da praça central da casa, individualmente no início, depois em grupo. Batendo no chão com os pés, os homens dançam girando sobre si mesmos e brandindo suas armas ou objetos de troca. As mulheres agitam galhos novos de palmeira enquanto se movem para a frente e para trás.
18. O “rastro do ensinamento” que remete à origem mítica de um costume se diz hiramano, de hira-, “nomear, ensinar, criar”, -ma (passivo), -no, “rastro”.
19. Para os Yanomami das terras baixas, o epicentro da guerra e do ímpeto guerreiro está situado entre a gente das terras altas, no coração histórico do território yanomami, na serra Parima. Sobre essa “Gente da Guerra” (Niya Yopa Thëri), ver o capítulo 21.
20. Waithiri, a palavra utilizada aqui por Davi Kopenawa, tem ambos os significados.
21. O estado ritual (õnokae) do guerreiro homicida (que tem “a testa engordurada”) remete ao fato de se considerar que ele tem de digerir ritualmente (õnokaemuu) o cadáver ensanguentado e a gordura de sua vítima (Albert, 1985, cap. 11).

O texto se inicia com um relato pessoal que aborda o sentimento de Davi pelo seu primeiro nome, um nome que lhe foi dado por um povo que não era o seu, e que não refletia sua verdadeira identidade. Por motivos contrários aos de sua vontade, Davi acabou por usá-lo durante o tempo em que trabalhou com o pessoal da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), este parágrafo inaugural demonstra a diversidade existente entre os povos indígenas, diferenças não apenas de localização geográfica e língua, mas alteridades de etnia e crença.

No meio do segundo parágrafo do trecho aqui reproduzido, a multimodalidade pode começar a ser observada pelo leitor atento, o relato pessoal transforma-se em relato histórico, uma caraterística fundamental das narrativas orais indígenas, a mistura entre o pessoal e a coletividade. Davi contextualiza sua narrativa com o momento histórico que seu povo vivia - o da chegada dos garimpeiros.

A frase: “Tive medo, mas minha raiva foi mais forte", antes mesmo de acabar o segundo parágrafo, devolve à narrativa o caráter pessoal por um breve momento, para logo em seguida inserir o leitor nos rituais indígenas, demonstrando uma parte de sua cultura: “O pai de minha esposa, o grande homem de nossa casa de Watoriki, ao pé da montanha do vento, tinha me feito beber o pó que os xamãs tiram da árvore yãkõana hi. Sob efeito do seu poder vi descer em mim os espíritos das vespas kopena.”

A riqueza textual continua com outro gênero: a narrativa mítica, de seu relato pessoal, Davi passa com sutileza a contar sobre o mito de Arowë ao mencionar tê-lo visto no dia que recebeu seu nome ‘Kopenawa’: “E quando contemplei também a imagem de Arowë, de quem só tinha ouvido o nome até então, disse a mim mesmo:(...). Arowë nasceu nas terras altas, na floresta daqueles a quem chamamos Gente da Guerra. Era muito agressivo e destemido.”

Todo o enlace narrativo misturando vários gêneros textuais para explicar a origem do nome de Davi Kopenawa – iniciando com um relato pessoal, depois passa a historicização de um momento vivido por toda a sua comunidade e ainda para finalizar a narração do mito de Arowë, isso tudo em pouco mais de uma página de narrativa – torna o texto indígena uma obra multimodal que reflete uma de suas características mais genuínas: o eu-nós lírico-político definido por Danner e Dorrico e estudado no capítulo anterior.

Como se pode perceber, a narrativa ameríndia, mesmo em pequenos trechos, como o transcrito acima, reflete suas especificidades em uma mistura inextricável. Ela é, por conseguinte, um mosaico de cultura, crença, tradição, pintura, língua, coletividade, alteridade, resistência e luta.

Outra característica que o torna multimodal é sua capacidade de ir e vir em textos diversos, uma atividade associada ao hipertexto, que direciona o leitor para outros conhecimentos. Assim, o segundo trecho reproduzido - que se trata de uma nota (p.610-611) – aponta em cada momento da narrativa do primeiro trecho um outro dado importante como fonte de conhecimento e aprofundamento. Ademais, esse momento da leitura pode ser explorado de diversas formas pelo leitor, a interação que se dará é uma escolha individual que refletirá na forma de compreensão textual do leitor, inclusive levando-o a buscar outros intertextos a título de aprofundamento em assuntos de sua predileção. Todavia, independente do caminho a ser escolhido, esse caminho precisa ser trilhado pelo próprio leitor, para que possa reunir elementos diversos e significar sua leitura.

A diversidade textual está, nas notas reproduzidas acima (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 610-611), novamente presente de forma espetacularmente rica, com intuito, principalmente, de informar o leitor, para que se insira em mundo cultural diverso do seu, mas que também faz parte de sua história identitária. Observa-se, no excerto, por exemplo, uma menção sobre a diferença entre os ramos linguísticos dos yanomamis; uma definição ‘quase’ científica do uso e processamento do pó retirado da planta yãkoana e seus efeitos no organismo – muito parecido com a bula de um remédio, e informações históricas das mortes dos indígenas, que marcaram a época de extração mineral no Mato Grosso.

Ainda sobre esse trecho, cabe salientar seu papel cultural, pois em vários momentos explica rituais, danças, crenças dos povos yanomamis, auxiliando a compreensão do texto principal e sobretudo imergindo o leitor no universo cultural dos povos da floresta, com todas as suas peculiaridades e diversidades, enfatizando as alteridades dos outros e também demonstrando o orgulho de pertencer a um desses povos, nem melhor, nem pior, mas único.

Os recursos verbais se misturam com os recursos visuais do livro, através das ilustrações que aparecem esporadicamente na obra, olhares despreparados podem pensar que são desenhos tão simples que poderiam ser comparados a desenhos infantis, isso porque não compreendem a arte indígena.

Conforme nos explica Hakiy (2007, p. 8), o texto indígena se constitui de duas linguagens: a verbal – vista acima – e a não-verbal, que se subdivide em: “a) desenho figurativo, um tipo de texto visual que se tornou parte da representação indígena [...], e/ou (b) padrão geométrico o qual faz parte das culturas tradicionais indígenas e é encontrado também em sua cestaria, tapeçaria, cerâmica e pintura corporal”.

Por conseguinte, o olhar do leitor para as imagens do texto precisa carregar-se do significado de representação cultural defendido por Hakiy, é isso que os diferencia dos desenhos de outros povos, a impressão de seus desenhos geométricos representativos da natureza a sua volta e também das suas especificidades sociais.

As imagens reproduzidas abaixo (*A queda do céu*, 2015, p. 69 e 75) foram retiradas do mesmo capítulo que os trechos reproduzidos um pouco mais acima:

Imagem 9 - Pintura em corpo humano

Fonte: *A queda do céu* (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 69)

Imagem 10 – Pintura corporal em animais

Fonte: *A queda do céu* (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 75)

Da leitura visual depreendem-se as formas geométricas como característica singular das ilustrações nas obras literárias indígenas, mas não só os círculos que representam as pinturas corporais. Apesar de figuras geométricas, estão além da percepção visual, representando muito mais, elas representam justamente o oposto da simplicidade, pois as pinturas corporais são tão complexas e repletas de significações que não caberiam em um único desenho do livro, elas necessitam a confecção de um outro livro só para explicá-las.

Nas palavras de Munduruku (2017, p. 86), a literatura autóctone “engloba muito mais que o texto escrito, ela abrange diversas manifestações culturais, como a dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais”. Portanto, esses valores precisam ser somados para multiplicar significações e demonstrar todo o universo aborígene.

Sob este viés, o mediador pode levar ao leitor, conhecimentos outros, que não estão explícitos nas gravuras, mas estão implícitos, e pode ser que um leitor em formação não perceba essas nuances sozinho, por isso, provocar a curiosidade para uma pesquisa sobre o que o ilustrador queria demonstrar com os desenhos geométricos (círculos), seria uma forma de se alcançar o terceiro eixo da Pedagogia do Letramento, envolvendo a elaboração de reflexões e significações para além do texto, proporcionando um olhar que sai da simplicidade dos círculos para a complexidade da arte que a pintura corporal exige da comunidade indígena.

Como a autora indígena Márcia Wayna Kambeba (2018) nos propõe, deve-se perceber as obras literárias dos povos da floresta como altamente complexas, pois entremeadas de diversas formas de comunicação escrita e expressão estética. Isso quer dizer, ir além do texto. Neste caso, com o exemplo ainda das figuras acima, elas foram, como já mencionado, retiradas do mesmo capítulo em que Davi Kopenawa conta como originou-se o seu nome, contudo não fazem referência necessariamente ao texto escrito na página em que foram inseridas no livro, na realidade elas possuem um significado voltado para a coletividade, sempre mostrando que faz parte de um todo, inserido em uma cultura diversa, com suas

próprias tradições, isso também faz parte da coletividade autoral. Assim como já abordado no capítulo anterior, que falou sobre a autoria indígena e a sua coletividade, o autor aborígene é indissociável de sua pertença, de seu povo, de suas tradições.

Ao retratar também a natureza com o desenho de um pequeno tamanduá, novamente enfatiza suas raízes ancestrais, seu parentesco com os animais da floresta, seres que fazem parte de seu cotidiano, com os quais coabitam na natureza, em harmonia, dos quais recebem mensagens dos espíritos da floresta, os quais relembram histórias mitológicas de criação do mundo...

A leitura dessa imagem está dissociada de uma leitura convencional do texto, ela não completa, tampouco refere-se explicitamente ao texto literário, ela está ali por outros motivos, está ali para levar o leitor por outros caminhos, inseri-lo na cultura indígena, no contexto da produção no meio da floresta, mostrar um ser que faz parte de sua cultura ou do seu cotidiano, sua irmandade com a natureza, seu parentesco.

Assim afirma Thiél (2012, p. 13): “Ler textos indígenas exige abertura para outras tradições literárias, construídas em multimodalidades discursivas que solicitam do leitor a percepção de elementos provenientes de visões complexas do mundo e da arte de narrar histórias.” Exige uma abertura que nem todos estão preparados para ter, cabendo mais uma vez ao mediador da literatura desenvolver essa situação interacional entre leitor e obra, sendo este o segundo eixo da Pedagogia do Multiletramento – a Instrução Explícita.

Neste sentido, de acordo com Dorrico (2018, p. 82-83):

> As figuras-desenho, o grafismo, as fotografias (presentes no livro entre a página 318-319) denotam o caráter étnico em sentido pessoal e coletivo, aspectos que podemos ver também na narrativa, [...] um profundo engajamento político em defesa da pertença étnica, da memória ancestral, da defesa de seus territórios, língua, educação e costumes que traduz-se de modo sensível nas formas gráficas e multimodais e na narrativa [...]

Envolver-se neste pluriverso yanomami, repleto de múltiplas linguagens, pode fazer com que o leitor não-indígena desenvolva sua empatia pelos povos aborígenes, através do seu olhar da história, do seu modo diverso de pensamento, o

leitor pode compreender suas alteridades e se colocar neste lugar, como o outro, em sua defesa, em defesa de sua mãe-terra.

Ainda de acordo com Dorrico (2018, p. 84-85) além de potência estética, a multimodalidade textual da obra auxilia na expressão da identidade do povo yanomami, pois o grafismo, as construções semânticas, a própria língua yanomami e as fotografias no interior do livro, somadas às narrativas tradicionais, contribuem para a imersão do leitor na cultura desse povo.

O multiletramento pode encontrar na interdisciplinaridade uma forma contundente de aprimoramento e expansão do conhecimento, sendo a literatura indígena uma fonte ideal para esse trabalho, dessa forma multiplicando recursos para a compreensão da pluralidade cultural existente em nossa sociedade.

Costa, Lima e Santos (2019, p. 06) afirmam que no “Encontro Nacional de Escritores Indígenas, [...] se discute os meios para se abordar a literatura indígena dentro das escolas públicas, ressaltando a importância do olhar interdisciplinar [...]”. Uma importância que se faz cada vez mais presente nos currículos escolares e nas diretrizes educacionais.

Ao se voltar esse discurso para a literatura indígena, objeto deste Trabalho de Conclusão de Curso, tem-se na própria base teórica que fundamentam as condutas escolásticas no Brasil a explicação necessária para que haja a interdisciplinaridade ao lecionar o conteúdo no contexto escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) em seu volume sobre Pluralidade Cultural (1998, p.129) trazem em seu bojo uma breve explicação sobre essa importância:

> Para informar adequadamente a perspectiva de ensino e aprendizagem, é importante esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural. A fundamentação ética, o entendimento de preceitos jurídicos, incluindo o campo internacional, conhecimentos acumulados no campo da História e da Geografia, noções e conceitos originários da Antropologia, da Linguísticas, da Sociologia, da Psicologia, aspectos referentes a Estudos Populacionais, além do saber produzido no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias, constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexão que, ao voltar-se para a atuação na escola, deve ter cunho eminentemente pedagógico.

Ou seja, se este trabalho tem como epicentro a pluralidade cultural, ele não deve se olvidar de incluir em seu bojo a interdisciplinaridade, contudo, ressalte-se que os estudos se voltaram para uma das áreas destacadas pelos PCN's, qual seja, a literatura indígena. Portanto, o que será realizado aqui é apenas uma introdução sobre o tema, e no Volume II (continuidade deste trabalho) algumas sugestões de interação com outras disciplinas nas propostas de ensino. Isso porque não seria sensato deixar um tópico tão importante de fora dos estudos, sem ao menos mencioná-lo.

Unindo forças à interdisciplinaridade, tem-se a pedagogia da transversalidade, que é, de acordo com os PCN's sobre Temas Transversais (1998, p. 29-30), a aplicação concomitante e integrada das diversas ciências no contexto escolar, ou seja, é mais que a interdisciplinaridade, que trata de forma segmentada o tema em cada disciplina, sem que necessariamente ocorra a interrelação desses objetos de conhecimento na prática educativa.

Dentre os escritores indígenas, destaca-se aqui a fala de Tiago Hakiy (apud DORRICO, 2019, p.18), como um dos representantes dos povos autóctones, para falar da necessidade de se abordar o universo pluricultural brasileiro em todos os ambientes sociais, no caso em questão, a sala de aula:

> A cultura dos povos indígenas, ao longo dos tempos, tem sido tratada com certo desdém – vivendo em um hiato de esquecimento abissal. Poucas pessoas despertam no meio da multidão para cantar e declamar a poucos ouvidos o universo multicultural dos povos da floresta. O Brasil necessita se conhecer, é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado. Por isso, e muito mais, devemos encontrar mecanismos para a manutenção da cultura indígena, primordial para o surgimento da nação brasileira.

O autor fala da necessidade de se criar mecanismos para que a cultura dos povos da floresta sobreviva ao seu apagamento, sua dizimação. acredita-se que a transversalidade possa ser um desses mecanismos que ajudarão na preservação da cultura da nação brasileira, sendo os ensinamentos indígenas o centro dessa preservação.

Associando as disciplinas curriculares num caminho conjunto e habitual de divulgação e compreensão da pluriculturalidade indígena, alcançar o objeto central

de formação pessoal cidadã do alunado se torna um caminho mais acessível, contínuo e persuasivo de disseminação de culturas.

A atividade de exploração poderia ser realizada ainda de forma a contemplar a História do povo yanomami, envolvendo uma pesquisa de recortes de jornais sobre esse povo, colocando-os em ordem cronológica e divulgando um texto que abrangesse todo o conteúdo aprendido com os recortes, sendo o professor de História o mais adequado para realizar esse trabalho em conjunto com o professor de Língua Portuguesa, ele ainda poderia partir da leitura realizada nas aulas de literatura para motivar os alunos a se aprofundarem no tema, buscando novos conhecimentos.

Outros professores também poderiam se envolver, adequando seus conteúdos com o tema da pluralidade cultural. Por exemplo, o professor de matemática usaria dados estatísticos para mostrar o genocídio ocorrido desde a época do descobrimento até os dias atuais, mostrando os picos de mortalidade e relacionando-os com as notícias pesquisadas em História.

Já o professor de Geografia poderia estudar os movimentos migratórios que o povo yanomami foi obrigado a realizar durante alguns períodos, para que seu povo pudesse viver em paz e garantir sua subsistência e seu modo de vida, procurando relacionar os dados estatísticos com as notícias pesquisadas e o conteúdo do livro *A queda do céu*.

Isso, para mostrar uma pequena fração do que se poderia trabalhar com um texto tão rico quanto todos aqueles que encontramos na literatura indígena, pois, como já dito no decorrer deste estudo, as obras procuram retratar visões culturais distintas, porém integrantes da pluralidade existente em nosso país. Neste sentido, Quirino e Thiél (2011, p. 6.637): [...] há diferentes modalidades de comunicação e de produção do discurso, inclusive literário, segundo visões culturais. Isso se torna relevante também como forma de promover os multiletramentos na escola.”

Retomando o termo multiletramentos, tem-se, mais uma vez, uma forma de promover essa pedagogia através da interdisciplinaridade, pois ao trabalhar com as pinturas corporais, o professor de Arte também poderá se envolver com o trabalho interdisciplinar e, dessa forma, estará também lendo e interpretando imagens com

os alunos, auxiliando no desenvolvimento deste tipo de leitura textual, bem como o professor de matemática auxiliará na leitura de gráficos que serão produzidos nas pesquisas estatísticas para mostrar o pico de mortalidade. Ele ainda auxiliará na compreensão desses dados como fonte de interrelação dos momentos históricos vividos pelo povo yanomami, produzindo ainda relação com a história pessoal de Davi Kopenawa.

Sem mais delongas, pois o conteúdo é vasto e de rica abordagem didática, o que o país precisa é colocar em prática o que está na Lei nº 11.645/08, citada na introdução deste TCC, e o primeiro passo é preparar os mediadores de literatura para utilizar a leitura em prol da questão indígena, da descoberta de um Brasil pluricultural e encantador. Bem como Thiél (2012, p. 12) nos ensina:

> A literatura brasileira é constituída por muitas literaturas, por inúmeras culturas e vozes, tais como as indígenas. Estas merecem ser inseridas nos estudos promovidos na escola como de conhecimento e inclusão do outro, prática de multiletramento (especialmente letramento literário, informacional e crítico) e de leitura de multimodalidades textuais.

4 METODOLOGIA: UM CAMINHO PARA A PESQUISA E A AÇÃO

> [...] pesquisa e povos indígenas busca(m) desconstruir a colonialidade do conhecimento ocidental e fortalecer modos originários próprios, evidenciando outras possibilidades de realizar pesquisa junto aos povos indígenas. (Smith, 2018)

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu sobre três vertentes metodológicas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa-ação e encaminhamentos metodológicos escolhidos através da experiência em sala de aula desta redatora com relação as atividades propostas no Volume II.

A pesquisa bibliográfica é de acordo com Vanti (2002):

> [...] conjunto de métodos de pesquisa utilizados para mapear a estrutura do conhecimento em um campo científico através de uma abordagem quantitativa e estatística de diversos dados bibliográficos. Dessa forma, a partir do tratamento de informações referentes aos autores das pesquisas, aos veículos de publicação, às instituições de pesquisa e às palavras-chave podem-se avaliar as tendências e o comportamento da produção científica desenvolvida sobre um tema específico.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica, ou webnográfica, foi o primeiro passo para o conhecimento do tema deste trabalho. Webnográfica é um termo recentemente utilizado, e como a pesquisa foi por inúmeras vezes realizada com o auxílio da web, é justo dizer que este trabalho empreendeu como fonte principal este recurso.

Uma pesquisa que exigiu tempo, cuidado e leitura para encontrar autores com autoridade para afirmar o tema em questão, pois em se tratando de literatura indígena, as pessoas capazes de dizer dela são os próprios autores indígenas. O cuidado de escolher todos os autores, artigos e periódicos, obras, vídeos, entre outros, se deu com o auxílio da Professora Doutora Sheila Oliveira Lima, a qual, na orientação do trabalho, sugeriu alguns nomes, algumas formas de encontrar essas bibliografias e alertou sobre a possibilidade de não serem encontradas muitas publicações sobre o tema em textos físicos, ajudou também a selecioná-los através de listas, as quais continham o que deveria ser lido, o que não deveria ser lido e o que poderia ser lido como forma de aprofundamento e aperfeiçoamento.

Nesta senda, foi realizada a escolha bibliográfica e, de forma a contemplar todos os aspectos literários das obras dos povos autóctones, sem incorrer em falas que pudessem desvalorizar a literatura indígena, optou-se por escritores dos povos da floresta que falassem sobre sua própria arte de escrever, suas especificidades, sua beleza e importância para a sociedade brasileira e para o reconhecimento/conhecimento dos povos nativos de nossa pátria.

Isto é, de acordo com Treinta et al (2014, p. 509), um esforço que envolve:

> [...] a etapa de formação da base de dados para leitura a partir de um problema de pesquisa. Os melhores resultados são selecionados com base em critérios relacionados com a qualidade acadêmica apresentada pela produção dos autores e dos periódicos, pela repercussão causada pelo artigo em termos de citações e, ainda, pelo alinhamento dele ao tema proposto.

Contudo, esta pesquisa precisou também de uma outra metodologia para se enquadrar o objetivo central, que é a formação do aluno e do professor para a introdução da literatura indígena na sala de aula e na ampliação de seus próprios horizontes de conhecimento.

A metodologia que mais se alinha neste sentido é a pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1985, p. 14) é:

> [...] um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Isso, porque ademais do conhecimento sobre a literatura indígena e suas especificidades, a proposta deste estudo é a resolução de um problema coletivo: a ausência desta literatura em sala de aula. Ainda que existam leis que corroboram para essa proposta didática, muitos professores não dominam essa vertente da literatura nacional tão importante para o crescimento individual cognoscente.

Pensando no leitor deste trabalho, a cada fundamento teórico explanado nos capítulos anteriores, foi escolhida uma obra de autores de etnias diferentes como forma de análise das características literárias apresentadas e também como comprovação do arcabouço teórico.

Esse temor proporcionado pelo desconhecimento e ausência, dos bancos escolares, do estudo das obras literárias dos povos originários , seja no Ensino Fundamental, Médio ou acadêmico impulsionou a redação de um outro Volume, que tem a pretensão de mudar esse cenário, ainda que de forma ínfima.

Nesse sentido, o Volume II traz sugestões de trabalhos com alunos das séries do Ensino Fundamental II, além de sugestões de leituras para o aprimoramento/conhecimento dos docentes que se envolverão na aplicação dessas atividades, ou, ainda, de outras atividades produzidas por ele mesmo.

Resta salientar que a metodologia da pesquisa-ação deste trabalho sofreu a influência de um contexto pandêmico, que incapacitou a aplicação do segundo volume em sala de aula. Contudo, não deixa de ser essa a metodologia aplicada, pois estão presentes neste estudo os critérios que envolvem a pesquisa. Ela possui uma proposta de ação com as atividades elaboradas com a finalidade de resolver o problema da ausência da literatura indígena na sala de aula, uma pesquisa e um pesquisador e, como participantes, a experiência docente com todos os alunos e dificuldades encontradas em sala de aula, experimentadas por esta redatora.

Na confecção dos materiais e atividades, foi levada em consideração também a experiência de campo desta redatora, que possui cerca de vinte anos de profissão, unindo o magistério e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, destes, sendo quinze anos lecionando para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, série na qual se baseou todo o Volume II.

Portanto, pode-se dizer que o caminho/encaminhamento metodológico traçado é totalmente possível de aplicação na rede estadual do Paraná, levando-se em conta o material disponível e o alunado. Apresentam-se também algumas sugestões de diferentes aplicações para a mesma atividade, além de atividades abertas para modificações de acordo com cada sala de aula, conteúdo, e da experiência de cada docente.

E retomando, a frase inicial deste capítulo de Smith (2018), o pensamento docente e discente exigirá uma descolonização das metodologias utilizadas em sala, para incluir outras metodologias no ensino do que é diferente de tudo que o mundo ocidental apregoa.

As especificidades vistas no decorrer deste trabalho mostram que a metodologia utilizada na pesquisa precisou incluir muitos vídeos, publicações nas redes sociais, pesquisas cibernéticas, que incluíam diversos tipos de texto que não são o meio tradicional de produção científica, mas que é o mecanismo de expressão desses povos para divulgar suas culturas e seus saberes e que, por muito tempo, não foram ouvidos, tampouco inseridos na sociedade brasileira.

Foi necessário, por parte desta autora, desconstruir o significado do texto escrito como documento fundamental para uma produção em nível de conclusão de um mestrado, caso contrário incorreria no erro de olhar para os povos da floresta com o olhar dos não-indígenas, o que não ofertaria uma produção científica digna da produção literária indígena, tampouco abordaria as especificidades das obras literárias desses povos.

Ainda cabe dizer que, para a confecção do Volume II, algumas metodologias de aplicação das atividades, ou encaminhamento metodológico – como define nossa Diretriz Curricular Estadual - precisaram incluir abordagens diferenciadas como forma de imersão no universo cultural dos povos originários e uni-las à experiência metodológica da sala de aula de tudo que deu certo na aplicação de outras atividades e de tudo que não deu certo, para que se pudesse desenvolver atividades que, ademais de proporcionarem uma descolonização e a ampliação do conhecimento, pudessem ser interessantes e motivadoras durante sua aplicação e, sobretudo, que despertassem no alunado um vínculo de continuidade da construção desse conhecimento por eles mesmos, para além da sala de aula.

A elaboração dos blocos de atividades priorizou uma das especificidades da literatura indígena e, com base nesse critério, foram escolhidas obras centrais de autores de origem autóctone para representá-las. Contudo os blocos de atividades também possuem outros tipos de textos, ainda que não literários, para uma melhor compreensão do tema e da característica abordada.

Além desse aspecto, os blocos de atividades procuraram seguir um envolvimento natural e prazeroso com a literatura pelo aluno. Por isso estão incluídas motivações, diversidade textual, abordagens diferentes para cada atividade, envolvendo compreensão/interpretação textual, leitura, oralidade e produção, os quatro eixos norteadores do trabalho em Língua Portuguesa. E ainda, o envolvimento de toda comunidade escolar com o trabalho, principalmente de

professores de outras disciplinas, com a interdisciplinaridade e a transversalidade que a literatura indígena precisa.

Ainda que se tenha procurado pensar em todas as possibilidades que pudessem ocorrer em sala, tanto as dificuldades com o material quanto com o aprendizado dos alunos, frisa-se que a proposta de trabalho constante do Volume II não é uma ideia fechada ou uma cartilha a ser seguida: é uma proposta aberta às modificações perante o perfil de cada turma, de cada escola e de cada docente.

Por fim, espera-se que, com essas escolhas metodológicas, o objetivo do trabalho se concretize e o universo espetacular que a literatura indígena é capaz de proporcionar, seja ela disseminada e valorizada em todo território nacional, ou, pelo menos, que atinja alguns disseminadores, que se multipliquem ao longo dos anos.

5. COLOCANDO EM PRÁTICA TODO O ARCABOUÇO TEÓRICO DELINEADO ATÉ AQUI – O VOLUME II

> Escolhemos o modelo de conversar com a criança, de conversar com o jovem, porque eles são muito mais livres de preconceitos do que os mais velhos. As crianças são muito mais abertas ao aprendizado, a ouvir a diferença, muito mais curiosas do que os mais velhos. Então isso também foi uma estratégia. E também porque os nossos mitos de origem, as nossas cosmovisões, as nossas fábulas têm muito a ver com esse universo infantojuvenil. (Kaka Werá Jecupé, 2015)

O percurso teórico realizado até aqui está repleto de características específicas da literatura indígena, contudo o trabalho somente restará completo com a união da teoria com a prática. A reunião de todo esse arcabouço cognitivo se dará no Volume II, como forma de dar continuidade a tudo que foi visto e aplicado em alguns poucos exemplos, atividades serão criadas para o Ensino Fundamental II com foco no 6º Ano.

As obras que fazem parte desse novo Volume são:

- *As Fabulosas Fábulas do Iauaretê* e *A Terra dos Mil Povos: História Indígena do Brasil Contada por um Índio*, ambas do escritor Kaká Werá Jecupé*;*
- *Kaba Darebú* e *A Caveira-Rolante, A Mulher Lesma e Outras Histórias Indígenas de Assustar,* as duas de Daniel Munduruku;
- *Noite e Dia na Aldeia*; *Awyató-Pót: Histórias Indígenas para Crianças* e *A Pescaria do Curumim e Outros Poemas Indígenas,* todas do autor Tiago Hakiy;
- *Brasil* e *A Cura da Terra,* ambas de Eliane Potiguara;
- *Não há Fronteiras para o Pertencimento,* de Julie Dorrico;
- *Canção Peregrina,* de Graça Graúna.

A obra: Ay Karyri Tama (Eu Moro Na Cidade), de Márcia Wayna Kambeba também estará de volta nesse segundo volume com outro poema: *Tana Kumuera Ymimiua* (Nossa Língua Ancestral)

A cada obra escolhida, uma característica é abordada pelas atividades propostas, ressalte-se, porém, que as características estão imbricadas, podendo ser

trabalhadas pelo professor simultaneamente em cada obra, inclusive durante as atividades de pré e pós leitura, ou de intertextualidade.

As atividades a serem desenvolvidas também podem ser adaptadas para outras séries ou conforme o perfil e curiosidade de cada turma. Portanto, trata-se aqui de proporcionar apenas uma sugestão de trabalho e não um manual a ser seguido.

O volume II é, então, um caderno de atividades que se desenvolverá através do roteiro a seguir, iniciando com uma retomada sucinta da abordagem e fundamentos metodológicos que sustentem a prática elaborada para aplicação em sala.

Após um breve embasamento teórico, apresentar-se-á atividades de pré-leitura e motivacionais com o tema ‘desfazendo estereótipos’ que se seguirão a atividades com a leitura de uma das obras escolhidas, contrapondo a visão dos povos originários à visão eurocêntrica do indígena.

Nesse primeiro bloco de atividades, o professor deve propor a confecção de um diário de leitura que será objeto didático de todos os blocos de atividades.

A cultura e a diversidade dos povos ameríndios serão abordadas em seguida, através da oralidade/escrita e de pesquisas cibernéticas, como forma de aprofundamento de uma das obras lidas, culminando com uma interação com uma das escritoras através das mídias sociais ou através de carta.

Já a tradição oral, presente na literatura indígena, necessita de uma abordagem pós-leitura, através de um pequeno texto explicativo, para em seguida se realizar exercícios de identificação e reprodução contextual, com outra obra literária, exigindo do mediador o papel do contador de histórias. Nesse bloco de atividades há uma motivação inaugural, seguida de pesquisa, trabalho com enfoque no eixo da oralidade e escrita, uso de *handout*, dramatização de uma das obras e ‘tour’ virtual.

As atividades de identificação do hibridismo textual, como forma de multiletramento e marca literária, são realizadas através do estudo da biografia e autobiografia de um dos autores das obras já trabalhadas. Nessa etapa do trabalho,

o aluno deverá identificar sozinho as transições textuais, ainda se conta com a interação familiar, atividades de pesquisa, confecção de um quadro comparativo, vídeo e apresentação oral individual.

Questionamentos interpretativos são desenvolvidos oralmente pelo professor, para se perceber a importância do bilinguismo para a visibilidade política dos povos originários, que são instigados através do trabalho em grupos e da audição de um cântico em uma das línguas nativas. Também estão presentes o uso de vídeos e recursos musicais com o uso do maracá.

O bloco seguinte abordará as leituras de imagens presentes em algumas das obras selecionadas e tem como enfoque as formas de expressão indígena, bem como suas tradições e a capacidade de levar o aluno para outros saberes, bem como a interpretação oral, o trabalho em duplas, o uso do programa *jamboard* no laboratório de informática, que permite a construção do conhecimento pelo próprio aluno, atividade ao ar livre e visita à biblioteca.

Por conseguinte, através de uma roda de conversa e pesquisa no dicionário, o tema sustentabilidade é debatido pelos alunos após a leitura de uma das obras acima mencionadas, culminando com a apresentação de soluções para a problemática ambiental que se vive na atualidade, que se dá primeiramente de forma escrita e depois através da socialização oral. Antes, porém, o tema é levado aos alunos por vídeo e música.

Exercícios envolvendo a interdisciplinaridade se desenvolvem com as disciplinas de Arte, História, Geografia, Educação Física, Civismo e Cidadania e Língua Inglesa, elas permeiam todos os blocos de atividades, mas se dá ênfase na transversalidade no bloco que abordará o pluriculturalismo através de uma visita ao museu. O professor de Língua Portuguesa explora o tema ainda com a utilização das mídias sociais e exposição de trabalhos realizados em sala de aula.

Questões de autoria e coletividade também estão presentes em diversos blocos de atividade com fontes literárias diversas, para que se possa divulgar um número maior de textos literários indígenas, seguidos de exposição oral do contexto histórico da produção dos povos autóctones.

As atividades, contudo, não estão limitadas a esses pequenos exemplos, elas são desenvolvidas através de metodologias diversas, com algumas possibilidades de ampliação da aplicação, além de sugestões de adaptações para outras séries ou ainda sugestões de interação com outras matérias, mesmo fora da seção que trabalha especificamente com a interdisciplinaridade.

Por fim, cabe exaltar que essas atividades são meramente possibilidades para se levar para a sala de aula, cabendo fazer as alterações necessárias ao perfil de cada turma em que forem aplicadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Minha luta é pela divulgação da cultura indígena. Resistência pela educação e literatura infantil. (Daniel Munduruku, 2022)

Em linhas gerais, o estudo realizado até aqui perfez um caminho sem volta: apaixonar-se pela literatura indígena é inevitável para todos aqueles que têm, como seus ancestrais, o povo aborígene, como eu. Infelizmente, não conhecia quase nada do povo indígena, minha bisavó faleceu antes que eu pudesse aprender algo com ela, e seus conhecimentos não foram passados adiante.

Mas ao longo das leituras descobri um pedaço de mim que faltava e eu nem sabia. Acredito que esse pequeno depoimento, expressa um pouco do que será necessário dizer aqui mais uma vez: a importância de se trabalhar com a literatura indígena nas escolas, principalmente nas públicas.

Muitos dos leitores se moldam dentro das salas de aula, assim, os professores são responsáveis por apresentar a mais vasta gama de textos literários. É ele a pessoa capaz de discernir entre um texto qualquer e um texto literário. Nesse mesmo sentido, Quirino e Thiél (2011, p. 6.638) falam da importância de o texto ser levado para a escola por um mediador preparado: “A inserção deste texto para o trabalho na escola exige por parte do educador certa preparação não só em termos de conhecimento sobre a localização cultural do texto, mas também em termos metodológicos.”

Como já exposto e comprovado, a literatura indígena existe, mas precisa ser estudada para ser levada à sala de aula de forma adequada e com intuito de valorizar a pluralidade cultural, pois o que se viu no correr das páginas são apenas algumas linhas do que realmente a literatura indígena merece, mas são linhas capazes de abrir os olhos daqueles que ainda não haviam percebido o quão importante é levar esse tipo de leitura para o mundo, que os poucos ouvidos sejam muitos, que se faça ecoar a voz indígena através da sua literatura.

É o que clamam os povos da floresta, conforme Eliane Potiguara (2004, p. 47) fala: “A voz dos oprimidos ecoa igualmente, em qualquer parte do mundo. E temos de ouvi-la para que a justiça se faça a qualquer momento da história”. É

obrigação/dever docente iniciar esse momento que já se espera há quase três décadas para acontecer, desde a sua consagração nos PCN's.

Cada especificidade da literatura indígena explorada aqui faz parte de um estilo literário particular, que deve ser apresentado como de igual valor perante as características da literatura tradicional, pois somente assim as obras literárias aborígenes poderão ser valorizadas como se deve ser, ou seja, comparada às suas próprias tradições, e não à cultura do outro.

Outro ponto a ser valorizado é a pluralidade cultural existente em cada uma dessas especificidades estilísticas, o eu-coletivo, por exemplo, presente na escrita e na ilustração remetem a forma de pensar dos povos autóctones, sempre ligados uns aos outros, um sentimento de pertença inextricável de seu ser, uma cosmovisão particular. Contudo, parte integrante desta nação, mas não menos importante, o papel da literatura é justamente o de apresentar o diferente ao outro, sem que isso seja necessariamente melhor ou pior. Para Escobar (2015, apud DORRICO, 2017, p. 74), "a perspectiva pluriversal observa que existem múltiplas verdades, mas não se pretende corrigir nenhuma delas".

Isto é, é a partir da apresentação dos povos indígenas e de suas alteridades que os outros perceberão seu valor, sua humanidade, suas altas habilidades em compreender coisas que outras culturas ainda não compreenderam, valorizar as diferenças é, também, diminuir distâncias entre os povos, é diminuir preconceitos.

Na visão de Thiél e Quirino (2011, p. 6.640):

> É fundamental que na escola, no momento em que os alunos constroem suas identidades próprias, individuais e coletivas, e as identidades dos outros, desenvolvam também a consciência da importância dos nomes, dos rótulos muitas vezes impostos, e como essas denominações podem ser construtoras de semelhanças ou diferenças, podem aproximar ou criar conflitos, implicar uma visão positiva ou pejorativa de si e/ou dos outros.

Desfazer estereótipos construídos ao longo da História brasileira é possível através do conhecimento. A literatura é um veículo que proporciona essa imersão em uma cultura completamente diferente da cultura de seu leitor, sendo ela capaz de transformar a capacidade de olhar o mundo através do olhar do outro.

Para Costa, Lima e Santos (2019, p. 09) é uma forma também de autoconhecimento que se faz na distinção do outro, ou no reconhecimento para com a cultura do outro:

> Portanto, a literatura deve levar essa percepção de questões vinculadas à existência. Além de buscar sensibilizar o leitor/ouvinte, integrando-o na realidade cotidiana, promovendo o autoconhecimento e a compreensão de si, do outro e do mundo para que seja capaz de romper com os preconceitos e as discriminações, reconhecendo que há diversas culturas na sociedade na qual está inserido.

De acordo com Quirino e Thiél (2011, p. 6.640), inserir a leitura de obras indígenas na escola é inserir o outro no espaço dos saberes e da valorização da pluralidade e torná-lo conhecido e reconhecido como relevante. É esse o papel do educador: viabilizar a expressão do outro como ser étnico e diferente capaz de gerar manifestações culturais com suas especificidades, e promover o respeito pelo outro e até por si mesmo.

É, pois, a literatura, uma arte democrática, antissistêmica, anticientificista, capaz de expressar o pensamento de diferentes culturas sem que implique conflito étnico, portanto, uma prática inclusiva, participativa e libertadora de povos e de pessoas, de todos para todos.

Sendo assim, levar a literatura indígena para o contexto da prática escolar é inserir diferentes formas de compreensão da vida humana ao leitor, tal mudança nos conteúdos escolares não é mera formalidade, introduzir a literatura ameríndia é uma forma de reorganizar a estrutura do pensamento do leitor. Conforme preleciona Mignolo (2005, p. 162):

> O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera.

Nesta senda, quando o leitor entra em contato com uma outra versão da História do Brasil, ele pode posicionar-se criticamente sobre as versões contadas, elaborando sua própria opinião sobre o assunto, fundamentada em argumentos que pertencem a diferentes pontos de vista, isto é, do colonizador e do colonizado.

Criticidade, essa, que só é possível quando não existe uma única verdade, mas verdades diversas conforme as experiências vividas por cada lado, essa é uma das habilidades fundamentais no ensino de literatura, portanto, imprescindível o trabalho com a visão do colonizado, um trabalho transversal e, portanto, interdisciplinar.

Múltiplos são os benefícios apontados neste trabalho, bem como múltiplas são as possibilidades de leitura de um texto literário ameríndio, mas para que realmente ocorra a valorização e inserção da literatura ameríndia em sala de aula, os educadores precisam inseri-la em sua prática pedagógica. Por conseguinte, algumas propostas serão realizadas no volume II deste trabalho e têm como intuito colocar em prática, de forma viável para as escolas públicas paranaenses – a realidade com a qual esta redatora tem contato direto – que abordarão todo esse percurso e aprendizagem sobre a literatura indígena brasileira.

Para tanto, espera-se que as propostas elaboradas sejam aplicadas conforme as leituras sugeridas ao educador no Volume II, pois o êxito deste trabalho está condicionado também a preparação do professor para aplicação em sala de aula, ou seja, formar também o educador foi um dos principais eixos norteadores deste Volume e também do Volume II.

Levar aos alunos à literatura indígena, inseri-la no contexto escolar considerando-se as tecnologias à disposição do professor e ainda fazê-la de forma a apresentá-la em conformidade com todo seu encanto e seu pluriverso. Para isso, escolheu-se o maior número de obras possível e os mais diversos tipos de texto para proporcionar um contato com toda a diversidade presente nas sociedades indígenas e, ainda, fazer conhecer o maior número de autores, mostrando que a literatura indígena está presente no Brasil e no mundo.

Foram esses fundamentos que motivaram a elaboração das atividades do Volume II, pois dessa forma pode-se fazer ecoarem as vozes dos povos da nossa terra. Esse precisa ser o objetivo principal de todo docente que pretende, de alguma forma, diminuir a distância social que se originou de uma violência territorialista, ocorrida no colonialismo e que ainda acontece na sociedade brasileira, com o apagamento de nossas raízes, seja nas diretrizes curriculares, seja na prática pedagógica, seja na vida social como um todo.

REFERÊNCIAS

ALDEIA BOA VISTA. **O Pajé que virou onça.** Aldeia Boa Vista: Ubatuba, 2003.

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil.** Belo Horizonte: A Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

ALMEIDA, M. Regina Celestino de. **Quando é preciso ser índio: identidade étnica como força política nas aldeias do Rio de Janeiro.** In: REIS, Daniel A. et al. (Org.). Tradições e modernidades. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

ALUNOS DA ESCOLA INDÍGENA TEMBIGUAI. **O pajé que virou onça.** Orientação: MOREIRA, Daisy Mara e SANTOS, José Roberto da Silva (guarani). Aldeia da Boa Vista: Ubatuba.

ANGELIN, Rosângela, GABATZ, Celso. Alteridade indígena: a aceitação da diversidade na promoção da dignidade humana. Direitos Culturais, Santo Ângelo, v.7, n.12, p. 71-84, jan./jun. 2012. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/322640383.pdf. Acessado em: 10 dez. 2022.

ARMSTRONG, Jeannette. **Aboriginal Literatures: A distinctive genre within Canadian literature.** In: BEAVON, Daniel; NEWHOUSE, David; VOYAGEUR, Cora. Hidden in plain sight: contributions of Aboriginal peoples to Canadian identity and culture. v.1. Toronto: University of Toronto Press, 2007. p. 180-187.

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antônia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital.** Rev. bras. linguist. apl. 16 (4): out./dez. 2016. https://doi.org/10.1590/1984-639820169909. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/?lang=pt. Acessado em: 12 de jun. de 2022.

BORGES, Luiz Carlos. **Os Guarani Mbyá e a Oralidade Discursiva do Mito.** In: FERNANDES, Frederico Augusto Garcia (Org.). Oralidade e Litertura: manifestações e abordagens no Brasil. Londrina: Eduel, 2003, pp.1-19.

BRASIL**. Lei nº 11.645/08 de 10 de Março de 2008.** Altera a 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”. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Pluralidade Cultural/Secretaria de Educação Fundamental. V. 10.2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Tarsilla Couto de; CÂNDIDO, Gláucia Vieira; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura**

indígena. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.53, pp 177-197, jan./abr. 2018. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/2316-4018537. Acessado em: 01 fev. 2022.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & Tradição escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. ELIADE, Mircea. O Mito do Eterno Retorno. São Paulo: Edições 70, 1984.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios.** In: Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flávio Moreira, Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à Literatura Brasileira.** 3ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, pp..171-193.

CARVALHO, Ana Carolina. **A literatura e a formação de leitores**. Canal Circularte Educação. 18 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=szYxpEN3vnI. Acessado em: 20 jan. 2022.

CARVALHO, Diógenes B. A. de. **As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais.** Teresina: UEFPI, 2011.

COELHO, N.N. **A literatura infantil: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje).** 2ª ed. São Paulo: Quíron/Gobal, 1982.

COMPAGNON, Anotine. **Literatura para quê?** Trad. De Laura Taddei Brandini. 1ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSTA, Walquiria Lima da Costa (UEMASUL); LIMA, Lilian Castelo Branco de; SANTOS, Maria Sousa. **Literatura indígena: a importância de trabalhar as narrativas indígenas na sala de aula.** Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguíticos. Revista Philologus, Ano 25, n.75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2019.

COREZOMAÉ, Márcio Monzilar; SILVA, Agnaldo Rodrigues da. **As narrativas orais indígenas e a literatura.** Revista Alere – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários PPGEL – Ano 10, V. 16, nº02, dez. 2017 – ISSN 2176-1841, pp. 51-66.

CUTHAND, 1985

DaMatta, R. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rocco, Rio de Janeiro, 1987.

DANNER, Leno Francisco et al. A voz-práxis dos marginalizados entre estética e política: autoafirmação, resistência e luta em tempos de institucionalismo forte,

cientificismo e lógica sistêmica. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 24, e019009, 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122019000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 17 fev. 2022.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie. **Literatura de minorias como crítica do presente e politização radical: reflexões sobre a literatura indígena brasileira.** Revista Crioula nº21 – 1º semestre/2018.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie. **A palavra da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena na Universidade do século XXI.** Muitas Voes. V.7i1.0005. pp. 143-166. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/12145/pdf2. Acessado em: 02 fev. 2022.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **A estilística da literatura indígena brasileira: a alteridade como crítica do presente – sobre a noção de eu-nós lírico-político.** Revista Letras, Curitiba, UFPR, n.97, pp.143-166, jan/jun.2018. ISSN 2236-0999 (versão eletrônica). Disponível em: https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/56721/35748. Acessado em: 31 jan. 2022.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **A voz práxis das minorias entre literatura e política: algumas notas desde a recente produção da literatura indígena brasileira.** Antares, v.10, nº19, jan./abr. 2018.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **Educação, resistência e politização: sobre o sentido da educação na literatura indígena brasileira contemporânea.** Griot: Revista de Filosofia, Amargosa – BA, v.20, n. 03, out. 2020. P.211-218.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **Indígenas em movimento. Literatura como ativismo.** Remate de Males. Campinas-SP, v.38, n.2, jul./dez. 2018. P. 919-959.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **Literatura indígena entre tradição ancestral e crítica do presente: sobre a voz-práxis indígena em termo estético-literários.** SCRIPTA, v. 24, n.50, 1º quadrimestre de 2020, pp. 205-256. Disponível em: periódicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/23803/16827. Acessado em: 01 fev. 2022.

DION, Sylvie. **A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural.** Boitatá. n. 6, p. 1-13, ago/dez. 2008.

DORRICO, Julie. **A queda do céu e o pluriverso yanomami.** Revista Opinião Filosófica. V.09; Nº 02. Porto Alegre, 2016.

DORRICO, Julie. **Alteridade Indígena: Voz-Práxis Via Literatura em A Queda do Céu: Palavras de Um Xamã Yanomami**. Revista Opinião Filosófica. V.08; Nº 01. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://opiniaofilosofica.org/index.php/opiniaofilosofica/article/view/730/659. Acessado em: 15 dez. de 2022.

FELDMAN, Alba Krishna Topan; SILVESTRE, Nelci Alves Coelho. **Indígenas, sociedade, natureza e representações em O Onça, de Daniel Munduruku.** In: GODOY, Maria Carolina de; ARAUJO, Susylene Dias de (org.). Novas vozes da literatura infantil e juvenil. São Paulo: Todas as Musas, 2020. p. 71-94.

GORZONI, Priscila. **Animais podem ajudar no tratamento de depressão, doenças do coração e mais.** Canal de notícias on-line da UOL: Viva bem, 2019. Disponível em: https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2019/03/21/animais-podem-ajudar-no-tratamento-de-depressao-doencas-do-coracao-e-mais.htm?cmpid=copiaecola. Acessado em: 14 dez.2022.

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

GRAÚNA, Graça. **Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto.** Educação & Linguagem, V.15, n.25, pp.266-276, jan./jun. 2012. ISSN Eletrônico 2176-1043. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3357/3078. Acessado em: 01 de fev.2022.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria y práxis: estúdios de filosofia social**. Madrid: Editorial Tecnos, 1987.

HAKIY, Tiago. **O canto do uirapuru: uma história de amor verdadeiro.** Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Formato, 2018.

JECUPÉ, Kaká Werá. A terra dos mil povos. 2. Ed. Fundação Peirópolis. Uberaba-MG, 2020.

JOHNSON, Emily Pauline. **Legends of Vancouver**. Vancouver: David Spencer, 1911.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade.** Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Resistência Indígena.** Pelo dia internacional dos povos indígenas. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/poesias-patrioticas/7028130, 06 ago. 2020. Acessado em: 03 mar. 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras 2015.

LANE, Richard J. **The Routledge concise history of Canadian literature.** Nova York: Routledge, 2011.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e Escritas nas Literaturas Africanas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais.** Lisboa: Edições Colibri, 2003.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A expressão mítica da vivência histórica: tempo e espaço na construção da identidade xavante**. In: Anuário Antropológico/82, Tempo Brasileiro/Universidade Federal do Ceará, Rio de Janeiro e Fortaleza, 1984. ------. “Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução”. In: Índios no Brasil. Grupioni, Luís Donisete Benzi (org.). São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, 1992. ------. “Mito, razão, história e sociedade”. In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (orgs.). A Temática Indígena na Escola. Brasília, MEC/MARI/Unesco, 1995.

Lopes Da Silva, Aracy & Grupioni, Luís Donisete B. (Org.). A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1° e 2° graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LUTZ, Hartmut. **Aboriginal literatures in Canada: multiculturalism and fourth world decolonization.** In: SEPSI, Enikö. et al. Indigenous perspectives of North America: a collection of studies. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2014. p. 51-76.

MACHADO, Ricardo; DORRICO, Julie; DANNER, Leno. **Fazer caber muitos mundos no mundo.** Revista do Instituto Humanitas Unisinos on-line. Edição 527: 27 ago. 2018. Disponível em: https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7396-fazer-caber-muitos-mundos-no-mundo. Acessado em: 20 abr. 2022.

MAHER, Terezinha Machado. Do étnico ao pan-étnico: negociando e performatizando identidades indígenas. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]. 2016, v. 32, n. 3 [Acessado 19 Out. 2022], pp. 719-733. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-44500164769937201>. ISSN 1678-460X. https://doi.org/10.1590/0102-44500164769937201.

MARACLE, Lee. **Oratory on Oratory**. In: KAMBOURELI, Smaro; MIKI, Roy (eds.). Trans.Can.Lit: resituating the study of Canadian Literature. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 2007. p. 55-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem.** UFPE, Recife (mimeografado) 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio (orgs). 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas En: Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Editorial, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Sabedoria das águas.** 1. Ed. Global Editora, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu.** Maracá: São Paulo, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros.** São Paulo: Global, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **O Sumiço da Noite.** Caramelo: São Paulo, 2006.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade,** 2008. Disponível em: http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena. Acesso em: 30 mai 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade.** S.d. blog Combate Racismo Ambiental, 2012. Disponível em: < http:// racismoambiental.net.br /2012/07/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade-por-daniel-munduruku/ >. Acessado em:

MUNDURUKU, Daniel. **A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias**. Global: São Paulo, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **A palavra do Grande Chefe.** Global: São Paulo, 2010.

MUNIZ, Simara de Sousa; TESTA, Eliane Cristina. **Vozes ressonantes: poesias de escritoras indígenas.** Revista Cocar. V.15 N.33/2021. P.1-19. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar. Acesso em:01 jan. 2022.

MURRAY, Janette. **What is Native American literature?** Disponível em: http://www3.brandonu.ca/cjns/5.2/murray.pdf. Acesso em: 27 mar. 2018.

NICOLAISEN, Wilhelm Fritz Hermann. **Legends as narrative response**. In: SMITH, Paul (ed.). Perspectives on contemporary legends. v.1. Sheffield: Sheffield Academic Press, 1984. p. 167-178.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra.** Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

PACHAMANA, Aline Rochedo. **Pachamana: a poesia é a alma de quem escreve.** Rio de Janeiro: Editora Pachamana, 2015. ISBN: 978-85-5634-000-9 Disponível em: www.pachamanaeditora.com. Acessado em: 31 jan. 2022.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Ciências**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação, 2008.

PEREIRA, Leonice Rodrigues. **Thereza Albues e Wanda Ramos: Memórias em diálogo.** Cuiabá – MT: Carlini e Caniato Editorial, 2014.

PETRONE, Penny. **Native literature in Canada: from the oral tradition to the present.** Toronto: Oxford University Press, 1990.

POTIGUARA, Eliane. **Horizonte Aberto: A mulher, a luta e a criação do mundo**. Centro Cultural Vale do Maranhão, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jzO-Yn-hzRU. Acessado em: 01 dez. 2022.

RAMÍREZ, Susan Berry Brill de. **Contemporary American Indian literatures and the oral tradition.** Tucson: University of Arizona Press, 1999.

RAMOS, Rosivaldo dos Santos. **Literatura indígena: possibilidades em sala de aula. Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem.** V.5, nº10, pp. 127-141, 2021. ISBN: 2526-4052. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6602/4687. Acessado em: 02 fev. 2022.

RASTIER, François. **Da semântica estrutural à semiótica das culturas**. From Structural Semantics to the Semiotics of Cultures. Artigos • Galáxia (São Paulo) (spe2) Set-Dec 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/gal/a/sQWWSFtprFrxFSf8JjN3Ggt/?lang=pt. Acessado em: 12 dez. 2022.

RAZERA, Júlio César Castilho; BOCCARDO, Lílian; PEREIRA, Jussara Paula Rezende. **Percepções sobre a fauna em estudantes indígenas de uma tribo tupinambá no Brasil: um caso de etnozoologia**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 5 Nº3 (2006) p. 466-480. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART5_Vol5_N3.pdf. Acessado em 22 de maio de 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUI, Manuel. **Fragmento de ensaio**. In: MEDINA, Cremilda de Araújo. Sonha Mamana África. São Paulo: Epopéia; Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1987. p. 308-310.

RUI, M. Eu e o outro: O invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. In: MEDINA, C. A. **Sonha Mamana África**, 1987.

SAMPAIO, Leila Silvia; SILVA, Rosana Rodrigues da. **Literatura indígena na escola: A teoria a favor da prática no ensino.** Volume 4, Número 2, mai./ago. 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBURQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetizar letrando.** In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Vanessa Rodrigues dos. **Território e (re)existência na educação escolar indígena Tupinambá decolonial:** Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara. Mestrado. Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Aldeia Itapuã – Olivença – Ilhéus/BA, 2020.

SARAIVA, Eduardo de Souza. **A literatura dos povos indígenas canadenses e a construção do conhecimento através da lenda e da tradição oral.** Garrafa, v.18,

n.52, abr.-jun.: 2020. P.225-246. Disponível em: https://revistas.ufrj.br…>garrafa>article>download. Acessado em: 23 jun. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-10.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes de. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Povos Indígenas no Brasil. 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/. Acessado em: 01 jun. 2022.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Que história é essa? A escrita indígena no Brasil.** In: SANTOS, Eloína Prati (org.). Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil, Estados Unidos e Canadá. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003. p. 123-137.

SOUZA, Jessé de. **A construção social da subcidadania:** para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SULLIVAN, L. E. **icanchus Drum:** an orientation to meaning in South American religions. Macmillan. New York, 1988.

TANGHERLINI, Timothy R. **"It happened not too far from here...": a survey of legend theory and characterization.** Western Folklore, v. 49, n. 4, p. 371-390, out. 1990. _____. Interpreting legend: Danish storytellers and their repertoires. Nova York: Routledge, 1994.

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

THIÉL, Janice Cristine. **Pele Silenciosa, Pele Sonora.** In A literatura Indígena em destaque. Coleção Práticas docentes. Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2012.

THIÉL, Janice Cristine; QUIRINO, Vanessa Ferreira dos Santos. A literatura indígena na escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Abr. 2012. PUC, Curitiba, 2012.

THIÉL, Janice Cristine. **A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural.** Literartes, n.5, 2016.

THYDÊWÁ. **Memória da Mãe Terra**. Bahia: Olivença, 2012.
TREINTA, Fernanda Tavares; FARIAS, José Rodrigues Filho; SANT'ANNA, Annibal Parracho, RABELO, Lúcia Mathias. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão.** Prod. 24(3), set. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-65132013005000078. Acessado em: 16 dez. 2022.

TRIPP, David**. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.3.

TUKANO, Álvaro. **Álvaro Tukano**. Org. Kaká Werá. Coleção Tembetá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial. 2017.

USP – Univesidade de São Paulo. **O índio e o tamanduá.** Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/book/view.php?id=2434792&chapterid=20328> Acesso em Fev. 2022.

VAN LEEUWEN, T. **Multimodality.** In: SIMPSON, J. (Ed.). The Routledge handbook of applied linguistics. New York: Routledge, 2011. p. 668-682

VANTI, N. **Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento.** Ciência da Informação, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002.

WERÁ, Kaká. **Kaká Werá.** Org. Kaká Werá. Coleção Tembetá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017.

WERÁ, Kaká. **A Terra é de Nhanderú.** Revista Bodisatva on-line. 19 de out. 2017. Disponível em: https://bodisatva.com.br› author › kaka-wera . Acessado em: 30 de out. de 2021.

WERÁ, Kaká. **Podemos aprender sobre este momento com as culturas indígenas.** Jovem pan News: entrevista com Kaka Werá Jecupé. Podcast45. 9 de jul. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=R37J92Utcy4. Acessado em 20 de out. de 2021.

WERÁ, Kaka Jecupé. Kaká Werá Jecupé: **A sabedoria indígena ancestral. III Feira do livro da UNESP**. Entrevista dada à Editora Peirópolis publicada em 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8uR54VOl3bk. Acessado em: 01 dez. 2022.

ZAMUNER, José Alaércio. **Tradição oral e literatura acadêmica: a recuperação do narrador.** In: BOSI, Viviana et al. (Org.) Ficções: leitores e leituras. Cotia: Ateliê, 2001. p. 11-39.

SORAYA ROSA

LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

VOLUME II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES

LONDRINA

2023

SORAYA ROSA

LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

VOLUME II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

Londrina

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Rosa, Soraya .
Literatura Indígena em Sala de Aula : Volume II - Propostas de Atividades / Soraya Rosa. - Londrina, 2023.
2 v. : il.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.
Conteúdo: v.1. Trabalho de Conclusão Final. - v.2. Produto educacional.
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Literatura Indígena - Tese. 2. Brasil - Tese. 3. Propostas de Atividades - Tese. 4. Sala de Aula - Tese. I. Lima, Sheila Oliveira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 82

SORAYA ROSA

LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA

VOLUME II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

_____
Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina

_____
Profa. Dra. Maria Carolina de Godoy
Universidade Estadual de Londrina

_____
Profa. Dra. Maria José Guerra
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ___ de _____ de 2023.

ROSA, Soraya. **Literatura indígena na sala de aula.** Volume II – propostas de atividades. 453 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras – Profletras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto de estudo o ensino da literatura indígena como conteúdo a ser abordado na formação do leitor e de sua identidade em todas as etapas da Educação Básica, tendo como enfoque para a aplicação do caderno de atividades o 6º ano do Ensino Fundamental II. A publicação da Lei nº 11.645/08 é a base legal que fundamenta a necessidade desta pesquisa para a inserção deste conteúdo em sala de aula, visto que a ausência deste ensino perdura até os dias atuais. Para que haja um efetivo ensino da literatura indígena fez-se necessário o estudo das características que a compõem em toda sua complexidade, são elas: a contextualização histórica, a oralidade, o eu-coletivo, a pluralidade cultural, o bilinguismo a narrativa mítica, a ancestralidade, a ilustração, a sustentabilidade. Ademais das peculiaridades literárias a elaboração das atividades envolveu os conceitos de multiletramento, multimodalidade, interdisciplinaridade e transversalidade. Cada um dos conceitos está permeado de exemplos da literatura indígena. As obras foram escolhidas priorizando a autoria aborígene. A pesquisa dividiu-se em dois volumes: o Volume I, é composto de um estudo mais teórico e bibliográfico que culmina na análise dos livros: *Antes o mundo não existia*; *A queda do céu*; *Sabedoria das águas*; e *O pajé que virou onça; já o Volume II é um caderno de atividades alicerçado em diversas obras, sendo as principais: As Fabulosas Fábulas do Iauaretê*; *A Terra dos Mil Povos: História Indígena do Brasil Contada por um Índio; Kaba Darebú*; *Noite e Dia na Aldeia*; *Awyató-Pót: Histórias Indígenas para Crianças*; *A Pescaria do Curumim e Outros Poemas Indígenas*; *Brasil*; *A Cura da Terra*, *Não Há Fronteiras para o Pertencimento* e *Canção Peregrina*, de Graça Graúna. As obras: Ay Karyri Tama (Eu Moro Na Cidade) e *A caveira rolante, a mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar estão presentes nos dois volumes com poemas e contos diferentes respectivamente.* A aplicabilidade deste conteúdo é possível e de essencial importância na formação identitária do leitor crítico e do cidadão ativo e conhecedor de sua história.

Palavras-chave: literatura indígena – características – formação identitária – letramento literário - multiletramento

ROSA, Soraya. **Indigenous Literature in the Classroom**. Volume II – activity proposals. 453 pp. Dissertation (Master in Professional in Letters – Profletras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

The object of this research is the teaching of indigenous literature as a content to be addressed in the formation of the reader and his identity in all stages of Basic Education, focusing on the application of the activity book the 6th year of Elementary School II. The publication of Law nº 11.645/08 is the legal basis that justifies the need for this research to insert this content in the classroom, since the absence of this teaching lasts until the present day. For there to be an effective teaching of indigenous literature, it was necessary to study the characteristics that compose it in all its complexity, they are: historical contextualization, orality, the collective self, cultural plurality, bilingualism, mythical narrative, ancestry, illustration, sustainability. In addition to literary peculiarities, the preparation of activities involved the concepts of multiliteracy, multimodality, interdisciplinarity and transversality. Each of the concepts is permeated with examples from indigenous literature. The works were chosen prioritizing Aboriginal authorship. The research was divided into two volumes: Volume I, is composed of a more theoretical and bibliographical study that culminates in the analysis of the books: Before the world doesn´t exist (*Antes o mundo não existe*); The fall from the sky (*A queda do céu*); Wisdom of the Waters (*Sabedoria das águas*); and The shaman who became a jaguar (*O pajé que virou onça*); Volume II, on the other hand, is a notebook of activities based on several works, the main ones being: Iauaretê's fabulous fables *(As Fabulosas Fábulas do Iauaretê*); The Land of a Thousand Peoples: Indigenous History of Brazil Told by an Indian (*A terra dos mil povos: Histórias indígenas do Brasil contadas por um índio*); 'Kaba Darebú'; Night and Day in the Village *(Noite e dia na aldeia)* Awyató-Pót: Indigenous Stories for Children (*Awytó-Pót: histórias indígenas para crianças*); The Curumim's pescary and Other Indigenous Poems *(A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*); Brazil (*Brasil*); The Earth's Cure (A Cura da Terra), There Are No Frontiers for Belonging (*Não Há Fronteiras para o Pertencimento)* and Pilgrim Song (*Canção do Peregrino*). The work: Ay Karyri Tama (Eu Moro Na Cidade) by Márcia Wayna Kambeba will also be back in the second volume with another poem: Tana

Kumuera Ymimiua (Our Ancestral Language) and The rolling skull, the slug woman and other frightening indigenous stories (*A caveira rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar*) are available present in the two volumes with different poems and tales respectively. The applicability of this content is possible and of essential importance in the identity formation of the critical reader and the active citizen and knowledgeable of his history.

Keywords: indigenous literature – characteristics – identity formation – literary literacy – multiliteracy

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Exemplo de diário de leitura15

FIGURA 2 – Página 23 do livro *Kabá Darebu*18

FIGURA 3 – Página 22 do livro *Noite e Dia na Aldeia*39

FIGURA 4 - Página 23 do livro *Kaba Darebú*40

FIGURA 5 - Cartaz 143

FIGURA 6 - Cartaz 243

FIGURA 7 – Material do gênero carta48

FIGURA 8 – Exemplo de carta49

FIGURA 9 – Análise da estrutura da carta50

FIGURA 10 - Página 06, do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*52

FIGURA 11 - Página 07 do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*53

FIGURA 12 - Modelo de roteiro59

FIGURA 13: Página 16, do livro As fabulosas fábulas de Iauaretê62

FIGURA 14 – Quadro Comparativo68

FIGURA 15 – Resposta da atividade69

FIGURA 16 – Línguas indígenas81

FIGURA 17 - Página 36, do livro *Ay Karyri Tama*82

FIGURA 18 – Página 37, do livro *Ay Karyri Tama*83

FIGURA 19 – Página 4, do livro Awyató-Pót: Histórias Indígenas Para Crianças88

FIGURA 20 - Página 5, do livro *Awyató-Pót: Histórias Indígenas Para Crianças*89

FIGURA 21: Página 26, do Livro *A Pescaria do Curumim e Outros Poemas Indígenas (adaptada)*92

FIGURA 22: Página 26, do Livro *A Pescaria do Curumim e Outros Poemas Indígenas*93

FIGURA 23 - Mapa mental sobre a ilustração96

FIGURA 24 - *A Caveira Rolante, A Mulher-Lesma E Outras Histórias Indígenas De Assustar* (p.15 e 18)98

FIGURA 25 - Páginas 16 e 17, do livro *A Caveira Rolante, A Mulher-Lesma E Outras Histórias Indígenas De Assustar*99

FIGURA 26: Pesquisa por grafismos dos povos indígenas102

FIGURA 27 - Página 11, do livro *A Cura Da Terra*107

FIGURA 28 – Livro *A Cura Da Terra*107

FIGURA 29 – Página 3, do livro *A Cura Da Terra*108

FIGURA 30 – Página 15, do livro *A Cura Da Terra*109
FIGURA 31 – Brincadeiras: arranca mandioca e gavião e passarinhos114
FIGURA 32: Figura de capa da exposição122
FIGURA 33: Modelo de bilhete123
FIGURA 34 - Figura dos nomes de 200 etnias indígenas129
FIGURA 35 - Foto De Graça Graúna130

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2. ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA E MOTIVACIONAIS: DESFAZENDO ESTEREÓTIPOS 15

3. A CULTURA E A DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS PRESENTES EM SUA LITERATURA 35

4. A TRADIÇÃO ORAL PRESENTE NOS TEXTOS LITERÁRIOS INDÍGENAS 51

5. O HIBRIDISMO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO MARCA LITERÁRIA E FONTE DE APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DO MULTILETRAMENTO 66

6. A LÍNGUA INDÍGENA EM DESTAQUE COMO FORMA DE VISIBILIDADE POLÍTICA: O BILINGUISMO NA PRODUÇÃO LITERÁRIA 77

7. A ILUSTRAÇÃO COMO PARTE ESSENCIAL DA EXPRESSIVIDADE INDÍGENA E DA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL 92

8. UMA OUTRA PERSPECTIVA DE MUNDO PELOS OLHOS INDÍGENAS: A SUSTENTABILIDADE EM FOCO 104

9. O PLURICULTURALISMO COMO PROTAGONISTA DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA 122

10. DIÁRIO DE LEITURA: PROTAGONISTA DA AUTOAVALIAÇÃO E DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA 141

REFERÊNCIAS 142

ANEXOS 146

1 INTRODUÇÃO

> Ao escrever, dou conta da minha ancestralidade; do caminho de volta, do meu lugar no mundo (Graça Graúna, 2020).

Este trabalho tem o desejo de transcender um pequeno círculo de leitores e atingir professores de todos os lugares e escolas deste país, entendo que este é um desejo apenas, pois seria um objetivo demasiadamente pretensioso desta que escreve, mas que os poucos leitores se tornem disseminadores atingindo mais e mais pessoas em um movimento crescente de tomada de consciência e respeito, ajudando a devolver o lugar dos povos indígenas no Brasil e no mundo.

Ao escrever o Volume II, dispensa-se a apresentação prévia de muito do que será trabalhado, tendo em vista o que já foi descrito no Volume I – capítulo introdutório, capítulo 4 “Metodologia: um caminho para a pesquisa e a ação”, e ainda, o capítulo 5 “Colocando em prática todo o arcabouço teórico delineado até aqui: o Volume II’. Contudo, é de especial importância retomar algumas considerações iniciais, como a de que este caderno de atividades foi pensado para alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental I, entretanto há possibilidade de aplicação em outras séries, o que poderá se tornar necessário é a adaptação de algumas atividades de acordo com o interesse e nível de aprendizagem/dificuldade dos alunos.

Apesar das considerações baseadas em textos teóricos que alicerçaram este caderno pedagógico, faz-se necessário retomar brevemente as características literárias peculiares às obras dos povos autóctones e tecer outras considerações e caminhos metodológicos aplicados às atividades elaboradas.

De acordo com Danner e Dorrico (2018, p. 220-222) são seis as características principais da literatura indígena, das quais usaremos cinco:

- O eu-nós ou eu-coletivo, lírico-político: o autor fala a partir de sua pertença, de sua comunidade, pela sua etnia, desvelando a sua condição de minoria, de vítima, suas alteridades e visões de mundo;
- A voz-práxis, neste trabalho refere-se a busca para publicizar / politizar a singularidade das etnias, a sobrevivência das comunidades e tradições dos povos indígenas ao apagamento histórico nacional e mundial;
- A imbricação dos diversos tipos de textos, denominada neste trabalho de hibridismo, na construção literária, utilizando-se de relatos, autobiografias, narrativas coletivas para ligar arte, política, história, verdade a partir de si e desde si mesmo para o outro;

- A escrita como instrumento para a oralidade na transmissão de saberes ancestrais e preservação das culturas e tradições dos povos originários;
- A voz-práxis estético-literária ativista, que busca a visibilidade política através da luta e resistência pela sobrevivência de suas comunidades, territórios, língua e tradições.

Optou-se por acrescentar a essas cinco características mais duas: a ilustração/grafismos dos povos indígenas como parte essencial de suas produções literárias, acrescentando informações culturais que extrapolam as linhas do texto e algumas vezes ganham uma proporção ainda maior nas obras do que o próprio texto; a sustentabilidade como foma de participação cidadã crítica na sociedade, fazendo alerta social em defesa da vida, não só humana, mas principalmente de todos os seres/parentes de nosso planeta, em oposição ao desrespeito persistente contra os outros seres naturais, rumando a ao próprio extermínio.

A pesquisa para a elaboração dos blocos de atividades foi árdua, horas e horas de vídeos assistidos, alguns mais de uma vez, para que o encaminhamento metodológico pudesse ser traçado e descrito neste trabalho, ainda a leitura de muitos artigos, entrevistas, notícias, reportagens, ademais de livros e retomadas de leituras anteriores, um percurso de idas e vindas que buscavam os materiais que mais se enquadrassem nas teorias explanadas no Volume I, ou ainda obras de autoria autóctone para que as atividades elaboradas pudessem demonstrar as características literárias e ainda aproveitassem o melhor dos textos e vídeos, procurando abordar, não apenas um aspecto peculiar da literatura indígena, mas vários, senão todos.

As ações pedagógicas deste Volume II foram divididas em blocos que priorizam uma determinada característica literária, como um aprofundamento daquele conhecimento aprendido, entretanto as outras características são indissociáveis do trabalho, pois de cada uma delas depende a interpretação das obras como um todo, como dito no volume anterior, para que a imersão no universo da literatura indígena se efetive. As atividades dos blocos não possuem uma ordem sequencial, isto é, podem ser aplicados independente dos outros ou de sua ordem aqui exposta.

Ressalte-se que é preciso dizer que as respostas às atividades trazem um conteúdo já sistematizado, sendo importante identificar se os alunos abordam tais conteúdos em suas respostas, contudo não é necessário que respondam exatamente igual, portanto, foi utilizado o termo: resposta esperada e não resposta certa, pois há diversas formas/palavras para atingir o mesmo objetivo.

As propostas didáticas têm como objetivo principal o letramento literário através da transversalização do tema, isto é, uma relação que vai além da interdisciplinaridade para buscar a

identidade de nossos ancestrais. Ou seja, extrapola os limites das disciplinas na produção de um saber relacionado com a realidade e para a construção da própria identidade do ser social que é o aluno:

> A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1998, p. 30).

Neste sentido, é importante que a criança seja ouvida pelo professor, assim o docente será capaz de compreender seu processo de recepção do texto literário para elaborar atividades condizentes com as percepções/demandas de cada turma, o que pode ser aprofundado e o que precisa ser retomado.

Por conseguinte, a observação das respostas, pelo professor, deve ter o foco na capacidade de o aluno perceber que as narrativas estão permeadas de questões místicas, religiosas e espirituais, levando o ouvinte a um ensinamento de caráter ético e comportamental conforme as regras de uma determinada sociedade. Além disso, o aluno deverá entender que a maioria das obras dos povos da floresta tem sua origem na oralidade, pois era/é assim que as tradições e culturas indígenas são transmitidas preservando a ancestralidade e a memória dos povos aborígenes. Outro ponto a ser ressaltado é a capacidade de o aluno perceber a estereotipização dos povos indígenas em muitos discursos da sociedade não indígena, o que os leva a uma luta por visibilidade política e existencial.

O professor precisa posicionar-se como mediador que proporciona uma interação com o outro a partir da literatura, isto posto, outro enfoque ao qual se destina este trabalho é a relação que se quer estabelecer com outros povos, outras culturas, outras percepções de mundo a partir de um diálogo intercultural.

Neste sentido, Candau (2008, p. 56) explica:

> O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe.

Por isso é que a literatura indígena é o pilar dessa interação, pois ela desafia o leitor diante de sua complexidade, diversidade e capacidade de interpretação da realidade, o que deve levar o leitor a um reposicionamento social.

Cabe ainda frisar que as atividades aqui propostas não são fechadas, elas devem estar abertas ao novo, à reelaboração, a recolocação dos questionamentos em lugares diferentes dos propostos e, principalmente, devem atualizar-se como se atualizam as histórias indígenas a cada geração que as transmite, sempre abertas ao novo e nunca se esquecendo do passado.

É para este desafio que se chama o leitor/docente deste caderno de atividades, isto é, para construir materiais que possam inserir a literatura indígena dentro da sala de aula, divulgá-los e transmiti-los como forma de propagar/conhecer as diversidades que integram os povos do Brasil.

2. ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA E MOTIVACIONAIS: DESFAZENDO ESTEREÓTIPOS

> Índio não é tudo igual e não fala tudo tupi. Existem mais de 300 etnias, que falam mais de 300 idiomas. É importante saber que os indígenas são diferentes no Sul, no Nordeste, no Norte, no Sudeste e no Centro-Oeste. São visões diferentes de mundo e de cultura. Essa diversidade é importante para a formação do Brasil e entendimento do país enquanto território nacional (BANIWA, 2019).

Antes da realização das atividades, indica-se a leitura do artigo: "A escrita indígena como flecha: A fala ancestral no Pós-colonialismo" (CONTE; LOPES; TETTAMANZY, 2018, p. 228-245) anexado ao final deste caderno (Anexo 1), por todos os professores envolvidos na realização das aulas.

A aula inaugural estará focada na apresentação do tema e na confecção de um “Diário de Leitura” (Atividade 1), a capa será desenvolvida pelos alunos, sem que se realize muitas interferências, é um momento de subjetividade em que o aluno poderá ou não estar focado no tema, portanto só lhes será apresentado o título com o qual este trabalho será desenvolvido: Literatura Indígena, esta será, portanto, a primeira atividade.

O professor também deverá realizar a atividade, seu diário de leitura, porém, estará voltado para o registro de informações que serão importantes para nortear suas próximas aulas, é importante ressaltar que os alunos dessa faixa etária ainda veem o professor como um exemplo a ser seguido, por conseguinte cabe a ele elevar o patamar dos trabalhos, apresentando uma proposta com diversos materiais para a confecção do diário.

A sugestão dada é que a confecção deverá ser realizada em casa, o professor deverá levar seu diário pronto para a sala de aula, para que os alunos possam manusear e compreender como a atividade deverá ser desenvolvida por eles.

O diário poderá ser confeccionado reutilizando-se um caderno que o aluno tenha em casa, com no mínimo quinze folhas em branco. As folhas usadas deverão ser desprezadas, o professor deverá fornecer uma folha sulfite em branco para que cada aluno possa fazer sua capa, na arte da capa deverá constar: Diário de leitura. Para realizar a arte, o professor pode sugerir o uso de diversas técnicas: recorte/colagem, desenho, aquarela, uso de materiais recicláveis, tecido etc.

FIGURA 1 - Exemplo de diário de leitura

Ilustração da autora

FONTE: a autora (2023)

ATIVIDADE 2: USO DO DIÁRIO DE LEITURA

No quadro, o professor deverá escrever a pergunta abaixo:

1 – Como vejo os povos indígenas? Responda à pergunta com palavras e desenhos.

Nessa atividade o professor não deverá interferir na visão do aluno, a atividade deverá ser individual, é importante que seja realizada no diário de leitura, para que no final do trabalho esse conceito seja retomado como forma de analisar o progresso dos estudos na desestereotipização dos povos indígenas.

Quando a atividade estiver concluída por todos os alunos, o professor deverá pedir que eles socializem suas respostas. Essa atividade pode ser individual, mas também coletiva, se o professor não quiser que se estenda demasiadamente poderá perguntar a cada apresentação quem viu da mesma forma que o colega que socializou. Também é importante que os alunos se sintam à vontade para partilhar suas produções, portanto, os alunos devem se voluntariar.

Sugestão: Pode ser ainda mais interessante pedir que a atividade seja realizada em casa, dessa forma não haverá contaminação das respostas pelos colegas, o trabalho poderá ficar ainda mais rico assim, nesse caso cabe ressaltar que o aluno não utilize qualquer meio para consulta de informação, não há resposta certa para esta atividade, o que realmente importa é sua visão pessoal.

ATIVIDADE 3: LEITURA DO LIVRO KABÁ DAREBU DE DANIEL MUNDURUKU

Sugestão de leitura para o professor como forma de preparo antes da aula: Literatura indígena contemporânea: criação, crítica e recepção, capítulo *Representações do indígena na literatura brasileira,* de Francis Mary Correa da Rosa (apud DORRICO; DANNER; CORREIA; DANNER, 2018, p. 257-290) – Anexo 2:

Para iniciar esta atividade, o professor deverá ter preparado o material, digitalizando a obra, para ser exibida por meio de um projetor multimídia, contudo, caso à escola não apresente a estrutura necessária, nada impede que o livro seja apenas mostrado durante a leitura, como este será o primeiro contato com a literatura, é importante que a leitura seja realizada somente pelo professor, no primeiro momento.

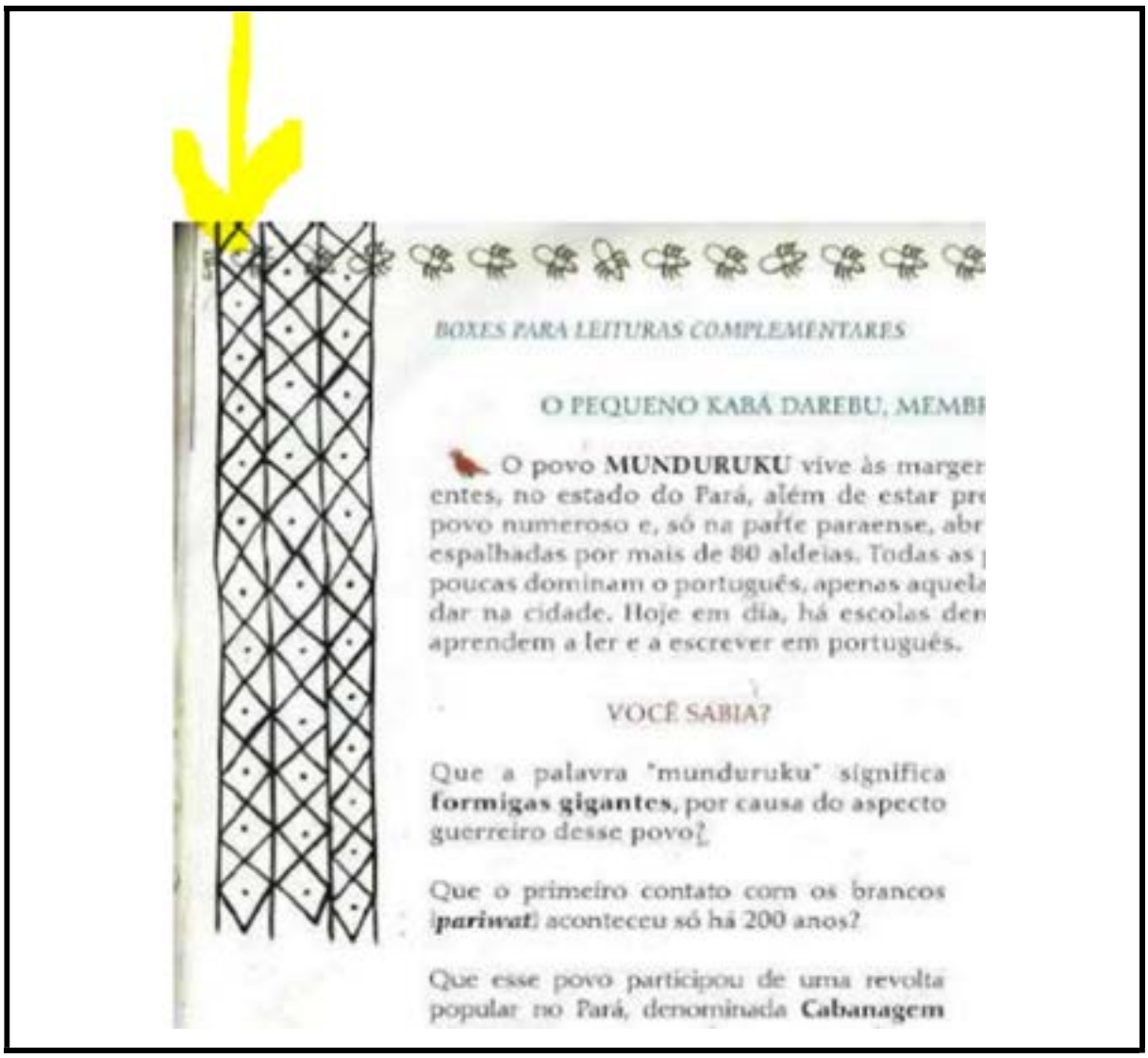
Durante a leitura, fazer algumas observações e questionamentos, conforme sugestão abaixo, lembrando que o professor que aplicar a atividade tem liberdade para introduzir outros aspectos literários:

- Na página 3 – observar a figura do menino, como ele está vestido, porque existe um cachorro na gravura;
- Nas páginas 6 e 7 – como Kabá Darebu apresenta seus pais?

- Na página 8 – quais são os tipos de alimentos deles? São muito diferente dos nossos?
- Na página 10 – quais alimentos os alunos já provaram e quais eles não conhecem – se possível mostrar foto real dos alimentos.
- Nas páginas 11 e 12 – Quais brincadeiras vocês não imaginavam que as crianças indígenas realizavam? Por quê?
- Na página 13 – Os animais de estimação dos povos indígenas são diferentes dos da maioria das crianças brasileiras, por quê?
- Das páginas 14 a 19 – observar os costumes indígenas como: medicina, tradição oral expressa nos costumes e histórias, pintura corporal; de forma a traçar um paralelo com a cultura ocidental.

A leitura da página 23 do livro complementa a identidade indígena e ainda oportuniza adentrar ao campo da pluralidade e alteridade dos povos indígenas brasileiros, neste momento o professor poderá abordar, mesmo que de forma superficial, a característica da literatura indígena a partir da gravura exibida na lateral esquerda que expressa o eu-coletivo abordado no Volume I deste TCC. É importante dizer que essa característica nem sempre aparece, então o professor deve aproveitar a oportunidade para explorá-la.

FIGURA 2 – Página 23 do livro *Kabá Darebu*



BOXES PARA LEITURAS COMPLEMENTARES

O PEQUENO KABÁ DAREBU, MEMBI

O povo **MUNDURUKU** vive às marger
entes, no estado do Pará, além de estar pr
povo numeroso e, só na parte paraense, abr
espalhadas por mais de 80 aldeias. Todas as
poucas dominam o português, apenas aquel
dar na cidade. Hoje em dia, há escolas den
aprendem a ler e a escrever em português.

VOCÊ SABIA?

Que a palavra "munduruku" significa **formigas gigantes**, por causa do aspecto guerreiro desse povo?

Que o primeiro contato com os brancos (***parinat***) aconteceu só há 200 anos?

Que esse povo participou de uma revolta popular no Pará, denominada **Cabanagem**

FONTE: Mundukuru (2010)

O livro possui um anexo extremamente rico para se trabalhar em sala de aula, para que a experiência seja ainda mais imersiva, sugere-se que o restante das páginas seja trabalhado em parceria com outras disciplinas.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COM A OBRA – KABÁ DAREBÚ

A disciplina de História poderia realizar a contextualização histórica dos povos indígenas desde a colonização europeia do Brasil até os dias atuais, partindo da leitura da página 24 – da obra supramencionada - que abordará esse tema nos dois primeiros parágrafos, com o objetivo de introduzir a origem dos principais objetivos para a produção de literatura indígena: divulgar a

cultura dos povos nativos, bem como sua manutenção futura e resistência. Dessa forma, a atividade poderá terminar com a correlação entre a disciplina de História e as características da literatura indígena, com perguntas como: Por que Daniel Munduruku escreveu este livro? Por que o público infanto-juvenil é seu alvo? Quais relações há entre o livro e o contexto histórico desses povos?

O professor de História poderá se preparar para esta atividade lendo: *Indígenas em movimento: Literatura como ativismo* (Anexo 3) (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018, p. 919-959) e o Capítulo II do Volume I deste trabalho: *A contextualização histórica como ponto de partida para a imersão na literatura indígena.*

Já as páginas 25 e 26 do anexo da obra de Daniel Munduruku poderiam ser trabalhadas em parceria com a disciplina de Geografia, explorando as 5 regiões do país e seus pratos típicos, culminando com a degustação do beiju e/ou levando um pouquinho para casa, como forma de lembrancinha e divulgação da cultura ameríndia.

Sugestão de leitura para o professor de Geografia: *Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural* (BRASIL, 1999, p.137-141) anexo 4, como forma de aprimoramento e preparação para o trabalho com a literatura e cultura indígena.

Terminada a leitura, o professor oportunizará um confronto, através da oralidade, entre o que os alunos viram na obra e o que retrataram no diário pessoal, as semelhanças e diferenças. A participação do alunado nesta atividade deverá ser voluntária, assim participa quem quiser expor suas ideias. Em caso de uma sala pouco participativa, sugere-se que as respostas sejam realizadas de forma anônima, em um pedaço de papel a ser embrulhado e colocado em um saquinho para que sejam sorteadas algumas respostas a serem lidas pelo professor.

Sugestões de perguntas para iniciar esta atividade:

1 – O que você registrou em seu diário de leitura que é semelhante ao que viu no livro lido?

2 – O que você não registrou em seu diário, mas observou no livro?

3 – Após ler o texto, você considera que as crianças indígenas possuem hábitos semelhantes aos seus? Quais? Por que será que isso ocorre?

Esta última pergunta possui o intuito de aproximar o alunado dos povos indígenas, mas também proporcionará uma conexão com a próxima atividade.

ATIVIDADE 4 – VÍDEO (1): FALAS DA TERRA: CONFIRA OS BASTIDORES DO ESPECIAL[1]

O professor deverá passar as perguntas abaixo no quadro, para que os alunos copiem antes de assistir ao vídeo. Deve ler às perguntas em voz alta com os alunos e pedir que as respondam simultaneamente ao assistir ao vídeo, pode ser necessário passar o vídeo mais de uma vez, abaixo sugestões de perguntas:

1 – Quais profissões apareceram no vídeo embaixo dos nomes das pessoas?

2 – De acordo com as falas das pessoas entrevistadas, qual é o principal motivo das gravações?

3 – O que você aprendeu assistindo a esse vídeo?

Nesta atividade, o objetivo é chamar a atenção para os povos indígenas na atualidade e sua inserção social, assim a correção das respostas não será uma atividade obrigatória para o professor, já a socialização de algumas respostas pode mostrar aos alunos o intuito da atividade, assim o professor deverá levá-los a refletir sobre quais profissões eles esperavam ver e por que os povos indígenas também têm profissões como os povos de cultura europeia, ou ainda, qual o motivo pelo qual essas perguntas foram passadas a eles. Espera-se que o aluno compreenda que os povos indígenas estão em diversos lugares na sociedade e que o estereótipo criado pelos livros didáticos, pela literatura eurocêntrica, e até mesmo nacional, encontra-se no passado remoto, que o presente é completamente diferente e, ainda, que os povos indígenas vivem entre nós também, que se apropriam da cultura ocidental como forma de sobrevivência e resistência.

Uma possibilidade de adaptação dessa atividade para espaços cujas necessidades tecnológicas ainda subsistem é xerografar o material abaixo, retirado do site mencionado com adaptações da autora, pedir que cada aluno leia sobre uma das personagens e depois eles respondem as perguntas acima:

'Falas da Terra': especial destaca vozes dos povos indígenas

https://gshow.globo.com/series/noticia/falas-da-terra-especial-destaca-vozes-dos-povos-indigenas.ghtml

[1] O vídeo tem duração de 4 minutos e 28 segundos, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=OoL4uiA6uAg

Com exibição no dia 19 de abril, Dia do Índio, o programa mostra riqueza cultural dos mais de 300 povos existentes no Brasil; conheça os personagens (09/04/2021 14h52 Atualizado há um ano)

Para dar luz a essa variedade cultural, do conteúdo aos bastidores, a produção contou com profissionais indígenas em todo o processo de criação. Ailton Krenak, líder do Movimento Socioambiental de Defesa dos Direitos Indígenas, escritor e organizador da Aliança dos Povos da Floresta, além de ser um dos convidados a contar sua história, é também consultor de Falas da Terra, e participou da escolha dos personagens e da criação do projeto. Além dele, Ziel Karapató, artista e ativista; Graciela Guarani, cineasta; Olinda Tupinambá, jornalista e documentarista; e Alberto Alvarez, cineasta e realizador fizeram parte da equipe indígena realizadora da obra. Os cinco foram fundamentais ao trazer o olhar indígena para o conteúdo, sugerindo e comentando a escolha dos personagens, conduzindo a conversa no set, de forma que os temas trazidos por cada um fossem explorados ao máximo.

O público conhecerá a história não só de quem vive afastado da cidade, perto da natureza, mas também de quem vive em grandes centros urbanos, sem deixar para trás suas crenças, costumes e tradições. Serão apresentados no especial médicos, artistas, biólogos, escritores premiados, youtubers, entre outras profissões.

Falas da Terra traz 21 depoimentos que trarão informações sobre preservação da cultura, língua e costumes dos diversos povos; proteção do meio ambiente e da vida; respeito à diversidade; histórias de resistência e ativismo; demarcação de terras; invasão de territórios demarcados; preservação das florestas; importância da literatura para ajudar na conscientização; entre muitos outros temas.

4 - Conheça os personagens do especial

Raoni Metuktire Kayapó (Povo Kayapó) – Uma das maiores e mais respeitadas lideranças indígenas do Brasil, Cacique Raoni é conhecido internacionalmente e já foi pré-indicado ao Prêmio Nobel da Paz por sua atuação na luta pela preservação da floresta e dos

povos amazônicos.

Djuena Tikuna (Povo Tikuna) – Djuena é cantora do Estado do Amazonas e foi a primeira indígena a protagonizar um espetáculo musical no Teatro Amazonas. Sua luta é pela

preservação da cultura e da língua indígena através da música.

Elisa Pankararu (Povo Pankararu) – Mestre em Antropologia e uma das grandes representantes da causa feminina indígena, que além de lutar pelos direitos dessas mulheres, também busca o reconhecimento dos indígenas urbanos.

Davi Kopenawa Yanomami (Povo Yanomami) – Uma das mais respeitadas lideranças indígenas do Brasil, Davi Kopenawa é membro da Academia Brasileira de Ciências. Sua luta é pelo respeito, direito à terra e preservação do meio ambiente através da ciência. Usa seus conhecimentos – oriundos da cultura indígena e sabedorias ancestrais de ervas medicinais e

xamanismo – a serviço do desenvolvimento científico nacional.

Emerson Uýra – Emerson é bióloga e artista. Tem reconhecida atuação na luta pela preservação ambiental através da arte e pelo respeito à diversidade. Uýra se apresenta como uma “árvore que anda”, em referência ao seu conhecimento científico da biologia e das propriedades medicinais das plantas. Compartilha seu conhecimento em aulas de artes e biologia, performances artísticas, maquiagens, textos e instalações.

Alessandra Korap Munduruku (Povo Munduruku) – Líder indígena, detentora do prêmio Robert F. Kennedy de Direitos Humanos (2020). Alessandra é uma voz potente contra os grandes empreendimentos e o garimpo na bacia do rio Tapajós. É ativista contra a invasão dos territórios indígenas e a favor da demarcação das terras indígenas e preservação das florestas.

Ailton Krenak (Povo Krenak) – Líder indígena, ambientalista, filósofo, escritor, poeta. A luta de Krenak pelo respeito ao indígena e pelo direito de ser índio no Brasil é conhecida nacional e internacionalmente. Krenak luta pelo direito do índio de interagir com o mundo não-indígena sem perder o vínculo com a própria cultura.

Daniel Munduruku (Povo Munduruku) – Daniel Munduruku é escritor e vencedor do prêmio Jabuti e do Prêmio de Literatura pela Unesco. Há anos, luta pela divulgação da cultura indígena e acredita que ela deva acontecer principalmente por meio da Educação. Daniel defende que o Dia do Índio seja um dia de consciência indígena e não uma data de celebração que reforça estereótipos, como acontece nos dias atuais.

Kunumi MC (Povo Guarani Mbyá) – Werá Jequaka Mirim ficou conhecido internacionalmente como Kunumi MC quando participou da cerimônia de abertura da Copa do Mundo no Brasil, em 2014. Sua principal luta é pela divulgação da cultura indígena e sua maior demonstração de resistência é pelo rap. Kunumi MC protesta em suas letras contra o desmatamento e a destruição do meio ambiente.

Dayana Molina – Estilista e dona de uma marca de moda, Dayana luta pela divulgação da cultura indígena e pratica sua resistência através da moda. Sua luta maior é pela ocupação de espaços e preservação do meio ambiente.

Lian Gaia – Lian é atriz e luta, através da arte, por mais espaços no teatro e no audiovisual para indígenas.

Myriam Krexu (Povo Guarani Mbyá) – **Médica,** Myriam é a primeira cirurgiã cardiovascular indígena do Brasil. Sua luta é para que todo indígena tenha acesso a uma educação básica de qualidade, para que consiga chegar na universidade sem tantas dificuldades.

Fernanda Kaingang (Povo Kaingang) – **Advogada e Mestre em Direito Público**, Fernanda Kaingang enxerga o Direito como arma de luta dos povos indígenas.

Beto Marubo (Povo Marubo) – Uma das principais **lideranças ativistas** dos povos isolados do Brasil, Beto é membro da União dos Povos Indígenas do Vale do Javari e do Observatório dos Direitos Humanos dos Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato. Sua luta é pelo direito ao território, à proteção física e cultural e pela autonomia dos índios isolados.

Mapulu Kamaiurá (Povo Kamaiurá) – Mapulu é a **primeira pajé** do Alto Xingu e uma das principais lideranças femininas indígenas brasileiras. Sua atuação em defesa dos indígenas é diversa e, entre outras frentes, inclui a preservação da floresta; da cultura indígena; seus costumes e valores ancestrais; saúde dos índios; e espaço da mulher na sociedade indígena.

Cristian Wariu (Povo Xavante) – Indígena mato-grossense do Povo Xavante, Cristian Wariu é Youtuber e **influenciador digital.** Entre as principais razões que o levaram a criar seu canal no Youtube, está sua luta para desmistificar estereótipos e mostrar o que é ser índio no século XXI.

Valdelice Verón Guarani Kaiowá (Povo Guarani Kaiowá) – Liderança Guarani-Kaiowá, filha do líder assassinado, o Cacique Marcos Verón, é uma das principais porta-vozes de seu povo. Valdelice luta pelo direito à terra e à vida do povo Guarani-Kaiowá – e dos demais povos indígenas.

Bruno Kaingang (Povo Kaingang) – Primeiro indígena com título de Doutor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bruno é professor do Instituto Estadual de Educação Indígena Angelo Manhká Miguel, que ajuda na formação de outros professores indígenas. Sua luta é pela valorização da educação indígena, pelo direito a uma escola indígena adequada aos valores e práticas das tantas etnias existentes no país. Bruno é um grande defensor da importância dos rituais.

Maial Kayapó (Povo Kayapó) – Ativista indígena, Maial luta pela valorização e preservação dos costumes e da cultura indígena, e enxerga a pintura corporal como uma identidade dos povos indígenas.

Fêtxawewe Tapuya Guajajara (Povo Guajajara) – Estudante de Ciências Sociais na UNB (Universidade de Brasília), é uma das grandes jovens lideranças indígenas brasileiras. Filho do Pajé Santxie Tapuya, assumiu o comando da comunidade indígena Santuário dos Pajés, em Brasília, após a morte do pai, em 2014. Acredita que o ativismo jovem traz questões novas e fundamentais para o movimento indígena.

Telma Taurepang (Povo Taurepang) – Telma é coordenadora-geral da União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira (UMIAB), que representa nove estados e 23 organizações de mulheres indígenas. Ela defende a importância da terra e das organizações indígenas.

A aula deve encerrar com o vídeo (2): *O que é ser indígena no século XXI. EP·1*, cujo endereço eletrônico é https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw&list=RDCMUCZFj_5-VLQRddUKouwCSpbA&start_radio=1&rv=XDaS70F2fPw&t=268 como forma de reforçar o caminho sistêmico para desfazer o estereótipo incutido e recriar uma nova concepção das pessoas de cultura indígena nos alunos.

3. A CULTURA E A DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS PRESENTES EM SUA LITERATURA

> Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa[...] enquanto que é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas (CASCUDO, 2004, p. 12)

A aula inaugural para esse tema será com a leitura do livro: *Noite e dia na aldeia* de Tiago Hakiy.

Para apresentar o livro e realizar a leitura, a sugestão é de que o professor leve para a sala de aula um maracá (que pode ser confeccionado por ele mesmo, mais abaixo será abordada uma aula interdisciplinar com este conteúdo) – instrumento dos pajés para diversas situações, principalmente para os rituais de cura, mas também, para chamar a comunidade em dias de histórias. Assim, o professor poderá iniciar seu discurso com o alunado falando sobre as tradições dos povos ao contar histórias, como os pais que contam histórias na hora de dormir para seus filhos, os povos indígenas também possuem uma forma própria para contar suas histórias que geralmente começam com uma noite estrelada, uma fogueira e um pajé ou ancião tocando um instrumento – o maracá – para chamar sua comunidade e contar uma história.

Com o livro em mãos, o professor poderá balançar o maracá e convidá-los para a audição da leitura - hoje também é dia de história - , mas não na sala de aula, os alunos deverão ir até um gramado ou local ao ar livre, em que possam se sentir mais próximos à natureza, sentar-se em roda ou semicírculo, e o professor deverá ler o livro sem mostrar as páginas. Peça aos alunos que imaginem as cenas faladas, para isso podem fechar os olhos e não devem interromper a leitura em hipótese alguma, caso contrário o foco da atividade, que será as rimas, se esvairá.

Ao terminar a leitura, os alunos poderão comentar o que entenderam do texto, qual parte gostaram mais e por quê. Após esse primeiro contato entre leitor e texto, o professor deverá perguntar aos alunos se perceberam alguma sonoridade que se repetiu nas palavras. Caso não tenham percebido as rimas, indicando que o livro seja um poema, peça que prestem mais atenção na segunda leitura, para que possam responder à pergunta.

A segunda leitura terá também um outro enfoque, ver os desenhos do livro, já que a ilustração também é parte da leitura na literatura indígena – ver capítulo II do Volume I do TCC, que aborda esse assunto – dar ênfase ao tipo de ilustração, ao que aparece além do que está escrito no texto e à coloração viva condizente com o ambiente das florestas brasileiras. Observar

a relação de complementariedade entre os dois registros, verbal não-verbal. Pontos para serem abordados nesta parte da atividade:

- A progressão das imagens, que começa no céu e vai descendo, mostrando cada vez mais a floresta e a aldeia – p. 4-5;
- Na página 6, explorar a presença de outros pássaros no desenho, que não estavam no texto;
- Na página 7 o autor revela porque os pássaros estavam presentes, abordar essa ideia;
- A mesma coisa vai acontecer na página 8, uma fumaça vai aparecer, perguntar para os alunos o que poderia ser – espera-se que o aluno que prestou atenção na primeira leitura possa responder à pergunta cuja resposta seria que a fumaça vem de uma fogueira que está acesa e aparece na página seguinte;
- Na página 9, mostrar de onde vem o desenho, chamar a atenção para a palavra curumim, que é menino na língua tupi, e perguntar para os alunos o que existe no desenho que não está nas palavras. A conclusão deverá ser que há um índio adulto e que pode ser o pajé, pois estão envolta de uma fogueira em noite estrelada;
- Na página 10 o rio é retratado em formas sinuosas, perguntar aos alunos por que o ilustrador fez dessa forma? Eles devem levantar hipóteses, apenas;
- Há uma diferença entre os pássaros retratos no início do poema e nas páginas 11 e 12, por quê? Os alunos deverão concluir que os pássaros são diferentes, pois o ilustrador percebe que o autor menciona espécies diferentes e isso é importante para ele;
- Na página 14 os alunos deverão notar a presença de um elemento que ainda não fez parte do poema, a cobra, levantando hipóteses do porquê esse desenho está inserido ali. Espera-se que o aluno conclua que existe uma diversidade de animais no habitat dos povos indígenas e que, para esse povo, as cobras fazem parte de seu dia-a-dia, convivendo, muitas vezes, em harmonia;
- Nas páginas 17 e 18 o foco muda das ilustrações para o vocabulário, perguntar aos alunos o que seriam “Kunhã” e “Xerimbabo”, as respostas são: “menina” e “bicho de estimação” (p. 17); e o que seriam “roçado” e “cará”, cujos significados são: “lugar de plantar” e “alimento típico”;
- Na página 19, a resposta para a palavra “tambaqui” (peixe) está na própria ilustração, pedir que os alunos descubram, e desta forma produzam a relação de sentido entre a figura e o texto, frisando que esta é uma das características da literatura indígena;
- Na página 20, a palavra “tarubá” é o nome de uma bebida feita da mandioca, tomada em festa pelo povo Sateré-Mawé. Esta resposta é muito difícil, cabe ao professor,

então, dizer o que significa e atentar para os fatos de que as palavras apareceram em negrito, isso porque no final do livro (p. 23) aparece um pequeno glossário com as palavras de origem indígena;

- Ler a última página do poema e finalizar a leitura com uma pergunta que pode ser respondida no diário de leitura, caso o professor deseje continuar usando-o: O que você percebeu na rotina desse povo indígena que é diferente da sua? O que você aprendeu sobre a cultura desse povo?

O livro está disponível em formato digital (link 1)[2], caso não seja possível obter o livro, o professor poderá lançar mão deste pdf e realizar a leitura em sala de aula com a projeção na televisão ou no *datashow*, é importante que mesmo em sala os alunos sentem-se em roda ou semicírculo no chão com pernas cruzadas.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COM A OBRA – DIA E NOITE NA ALDEIA

A interdisciplinaridade ou a transversalidade podem ser proporcionadas também neste tópico, sugere-se que o professor de Arte utilize o uso do maracá do professor de Língua Portuguesa como motivação para explicar aos alunos sua origem e utilização nas comunidades indígenas, culminando sua exposição com a proposta de confecção de um maracá pelos alunos, a confecção terá também um outro propósito: envolver a disciplina de Educação Física na transversalidade do tema.

O professor de Educação Física deverá apresentar algumas danças indígenas que usam o maracá, e com o maracá em mãos os alunos poderão reproduzir alguns passos selecionados pelo professor. Como sugestão de preparação do professor para a aplicação dessa aula, indica-se a leitura da página eletrônica (Link 2)[3], onde o professor poderá aprender um pouco da cultura e alguns rituais dos povos indígenas. Os vídeos (3 e 4)[4] abaixo podem ser utilizados pelo professor para promover a atividade, frise-se que o educador poderá buscar outros materiais além destes.

---

[2] Ver o link: https://www.csmaria.org.br/wp-content/uploads/2020/04/03-04_LITERATURA_NOITE-E-DIA-NA-ALDEIA_LEITURA.pdf

[3] Dança indígena - Educação Física Enem, cujo endereço eletrônico é: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/danca-indigena

[4] Apresentação do toré, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fEn-lLYMNpg&ab_channel=SescPinheiros> e Canto Sagrado da Mãe Terra, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P19razaEaRg&ab_channel=RaviAymara%7CFilm-maker>

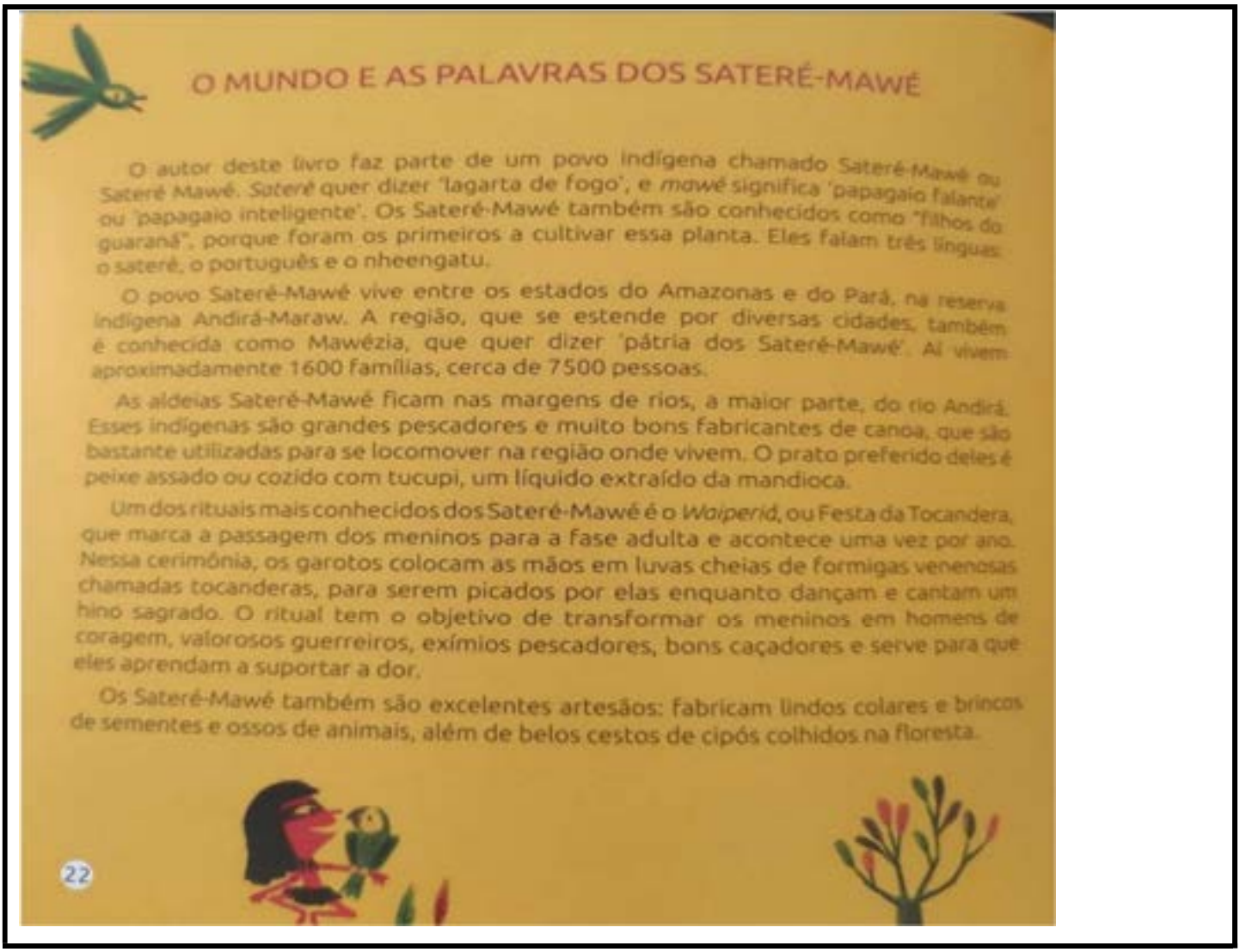
Como sugestão de leitura para todos os professores envolvidos tem-se o artigo de Leno Danner e Julie Dorrico (2018, p. 209-232): “O xamanismo na literatura indígena brasileira: da autoexpressão e autoafirmação identitárias ao criticismo social e à resistência política: notas desde “A queda do céu: palavras de um xamã yanomami”, de Davi Kopenawa e Bruce Albert”, anexo 5.

ATIVIDADE 2: DIVERSIDADE ÉTNICA

A atividade 2 pode ser iniciada com uma socialização de três respostas dadas pelos alunos no diário de leitura, os alunos podem ser voluntários ou o professor pode indicar quem deverá participar.

O foco desta atividade será a diversidade dos povos indígenas, para tanto o professor deverá disponibilizar individualmente (xerox) ou através de projeção a página 22 do livro da aula anterior: *Dia e noite na aldeia*.

FIGURA 3 – Página 22 do livro *Noite e Dia na Aldeia*



O MUNDO E AS PALAVRAS DOS SATERÉ-MAWÉ

O autor deste livro faz parte de um povo indígena chamado Sateré-Mawé ou Sateré Mawé. *Sateré* quer dizer 'lagarta de fogo', e *mawé* significa 'papagaio falante' ou 'papagaio inteligente'. Os Sateré-Mawé também são conhecidos como "filhos do guaraná", porque foram os primeiros a cultivar essa planta. Eles falam três línguas: o sateré, o português e o nheengatu.

O povo Sateré-Mawé vive entre os estados do Amazonas e do Pará, na reserva indígena Andirá-Maraw. A região, que se estende por diversas cidades, também é conhecida como Mawézia, que quer dizer 'pátria dos Sateré-Mawé'. Aí vivem aproximadamente 1600 famílias, cerca de 7500 pessoas.

As aldeias Sateré-Mawé ficam nas margens de rios, a maior parte, do rio Andirá. Esses indígenas são grandes pescadores e muito bons fabricantes de canoa, que são bastante utilizadas para se locomover na região onde vivem. O prato preferido deles é peixe assado ou cozido com tucupi, um líquido extraído da mandioca.

Um dos rituais mais conhecidos dos Sateré-Mawé é o *Waiperid*, ou Festa da Tocandera, que marca a passagem dos meninos para a fase adulta e acontece uma vez por ano. Nessa cerimônia, os garotos colocam as mãos em luvas cheias de formigas venenosas chamadas tocanderas, para serem picados por elas enquanto dançam e cantam um hino sagrado. O ritual tem o objetivo de transformar os meninos em homens de coragem, valorosos guerreiros, exímios pescadores, bons caçadores e serve para que eles aprendam a suportar a dor.

Os Sateré-Mawé também são excelentes artesãos: fabricam lindos colares e brincos de sementes e ossos de animais, além de belos cestos de cipós colhidos na floresta.

22

FONTE: a autora (2023)

O professor poderá se aprofundar no tema com a leitura do capítulo 5 do Livro *Pele Silenciosa Pele Sonora* de Janice Thiél (2012, p.121-130) anexo 6 deste volume.

A leitura poderá ser realizada silenciosamente por cada um dos alunos, no caso do material individualizado, ou uma leitura por parágrafos, realizada pelos alunos de cada fila da sala de aula.

Antes de apresentar o questionário, o professor pode relembrar o estudo da obra *Kaba Darebú,* de Daniel Munduruku, em que o autor também fala de seu povo no final do livro (reproduzido abaixo), e que no vídeo *Falas da Terra* aparecem diversas etnias diferentes, como Pataxó, Kayapó, Guarani M'byá, Guajajara, Kaingang:

FIGURA 4 - Página 23 do livro *Kaba Darebú*

BOXES PARA LEITURAS COMPLEMENTARES

O PEQUENO KABÁ DAREBU, MEMBRO DO POVO MUNDURUKU

O povo **MUNDURUKU** vive às margens do grande rio Tapajós e seus afluentes, no estado do Pará, além de estar presente também no Amazonas. É um povo numeroso e, só na parte paraense, abriga aproximadamente 8 mil pessoas, espalhadas por mais de 80 aldeias. Todas as pessoas falam a língua munduruku e poucas dominam o português, apenas aquelas que tiveram oportunidade de estudar na cidade. Hoje em dia, há escolas dentro das aldeias, onde as crianças já aprendem a ler e a escrever em português.

VOCÊ SABIA?

Que a palavra "munduruku" significa **formigas gigantes**, por causa do aspecto guerreiro desse povo?

Que o primeiro contato com os brancos (***pariwat***) aconteceu só há 200 anos?

Que esse povo participou de uma revolta popular no Pará, denominada **Cabanagem** (1860-1865), e que recebeu uma prefeitura para administrar?

Que eram também denominados caras-pretas porque tinham o hábito cultural de tatuar todo o rosto de preto, num processo que chegava a durar 20 anos?

Que chamam de **KARU-SAKAIBÉ** o Deus criador de todas as coisas?

O BRASIL É UM PAÍS MUITO GRANDE...

Há uma diversidade de povos morando aqui: japoneses, coreanos, italianos, chilenos... Mas há também uma diversidade muito grande de povos nativos, ou seja, pessoas que já estavam aqui mesmo antes de os europeus chegarem.

FONTE: a autora (2023)

As perguntas abaixo podem ser respondidas no caderno ou oralmente:

1 – Por que Tiago Hakiy escreve essa página na obra que lemos na aula anterior?

2 – Que características você percebeu neste povo que podem ser diferentes dos outros povos indígenas? Justifique sua resposta.

3 – E você, tem hábitos ou costumes que são só da sua família? Faça um desenho no diário de leitura para representá-los e depois dê um título.

A última atividade pode ser feita na sala, mas sugere-se que fique para ser feita em casa com a ajuda dos pais, como forma de envolvê-los nesse momento educacional.

ATIVIDADE 3: PESQUISA NA INTERNET

Após as reflexões, levar os alunos ao laboratório de informática, em duplas eles deverão entrar no site do Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia, a fim de pesquisar os povos indígenas pelas regiões brasileiras através da literatura (link 3)[5].

Nesse site, os alunos clicam na região e aparecem o nomes dos escritores e suas etnias, eles deverão escolher uma das etnias para realizar uma pesquisa em casa em que estudarão os costumes daquele povo, cada dupla fará um cartaz e apresentará na atividade 4.

Sugere-se, como forma alternativa de aplicação dessa atividade, para as escolas que não possuem laboratório de informática, a entrega de materiais de pesquisa aos alunos, já divididos em grupos. Neste trabalho serão disponibilizados 15 links com resumos das culturas das etnias, materiais para um trabalho em dupla em uma sala de até 30 alunos, contudo, se a sala for maior o professor poderá pesquisar outras etnias e levar, ainda seria interessante que priorizasse o conhecimento das etnias que pertencem a região em que será aplicada a atividade e as etnias dos autores cuja literatura serão estudadas no decorrer do ano. É importante que o professor conheça as páginas, faça uma leitura de cada texto que será levado para os alunos, pois podem surgir dúvidas para as quais o professor deverá estar preparado. Essa também é uma alternativa para os alunos que não puderem fazer a pesquisa como atividade de casa.

1. Etnia pataxó: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3
2. Etnia kaingang: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang
3. Etnia xetá: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xet%C3%A1
4. Etnia Guarani ñandeva: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani e https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_%C3%91andeva
5. Etnia Guarani M'bya: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani e https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya
6. Etnia Macuxi: https://pt.wikiversity.org/wiki/Wikinativa/Macuxi#:~:text=Um%20dos%20aspectos%20culturais%20mais,um%20lugar%20que%20julgaram%20bom.

[5] Disponível em <https://www.musindioufu.org/bioma-amaz%C3%B4nia>

7. Etnia Xokleng: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xokleng
8. Etnia Krenak: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak
9. Etnia Potiguara: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Potiguara
10. Etnia Munduruku: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku#:~:text=Os%20Munduruku%20mant%C3%AAm%20algumas%20pr%C3%A1ticas,facilitar%20a%20captura%20dos%20peixes.
11. Etnia Patajó: file:///C:/Users/soray/Downloads/130579-Texto%20do%20artigo-248328-1-10-20170405.pdf e https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/turismo/2016/06/30/interna_turismo,538350/conheca-os-tesouros-tapajonicos-cuia-jambu-e-muiraquita.shtml
12. Etnia Kambeba: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kambeba#:~:text=Os%20Kambeba%20%E2%80%93%20tamb%C3%A9m%20conhecidos%20como,desde%20meados%20do%20s%C3%A9culo%20XVIII.
13. Etnia Yanomami: https://survivalbrasil.org/povos/yanomami#:~:text=Os%20Yanomami%20t%C3%AAm%20um%20enorme,ro%C3%A7as%20amplas%20localizadas%20na%20floresta.
14. Etnia Desana: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Desana
15. Etnia Tukano: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tukano#:~:text=Os%20Tukano%20s%C3%A3o%20fabricantes%20tradicionais,bay%C3%A1%20(chefes%20de%20cerim%C3%B4nia).

Após a entrega, pedir que os alunos leiam o material, sublinhem o que acham importante, coloquem em um cartaz e, se necessário, realizem resumos. Para realizar esta atividade, sugere-se que o professor explique como deve ser elaborado um cartaz, uma boa forma de levar as características desse gênero textual é o estudo de um exemplo de forma comparativa, observe:

FIGURA 5 - Cartaz 1

FIGURA 6 - Cartaz 2

FONTE: a autora (2023)

Pergunte aos alunos qual dos dois cartazes chama mais a atenção e por quê. As informações devem ser colocadas no quadro-negro para que os alunos copiem como forma de sistematização do conhecimento e material de apoio para a produção do próprio cartaz.

Peça que os alunos observem qual informação está em maior evidência – o título, que deverá estar presente na produção dos alunos. Além do título, quais outras informações estão presentes nos dois cartazes em letras menores? A resposta esperada é que eles observem que há uma breve explicação do título ou do motivo para a confecção do cartaz. Nesse momento, o professor deverá abordar a pergunta sobre o cartaz a ser confeccionado por eles, o que deveria estar escrito no cartaz deles.

A abordagem do gênero deve levar em consideração também a linguagem visual, com perguntas como: além do texto, o que mais está presente em um cartaz? As imagens estão de acordo com as informações fornecidas no cartaz? Em qual dos cartazes a figura é mais bonita e por quê?

Novamente, as respostas deverão constituir um pequeno texto a ser escrito pelo docente no quadro. O texto produzido pelo professor no quadro deverá então conter as seguintes informações: um cartaz é um gênero de divulgação de informações que aborda de forma resumida algo que seja importante para determinada parte da população. As cores devem ser chamativas e relacionadas ao texto, as letras devem ser visíveis a longa distância, o título do cartaz deve ser maior que o resto das informações, um breve resumo sobre o motivo do título deve ser escrito no cartaz com letras grandes, porém menores do que as do título. Imagens devem ser inseridas para chamar a atenção do leitor, elas devem ser condizentes com o texto e, de preferência, coladas. No caso de serem desenhadas pelo aluno, elas devem ser pintadas com cores fortes, para serem reconhecidas de longe, o nome de quem está fazendo a divulgação da informação também aparece no cartaz, geralmente no canto inferior e em letras pequenas, que possam ser visualizadas por aqueles que se aproximem e se interessem pelo conteúdo do cartaz.

O professor poderá também passar o vídeo (5) abaixo, caso os alunos ainda tenham dúvida sobre a confecção de um cartaz[6].

É imprescindível que o educador retome as características do cartaz envolvendo o conteúdo que será por eles o objeto da confecção e apresentação dos alunos. Para que essa parte seja bem aproveitada, sugere-se que o alunado faça um esquema do seu cartaz no caderno, enquanto o professor lança as perguntas: qual será o título do trabalho de vocês? O que é importante escrever sobre a etnia a ser pesquisada? Nome; língua, organização social, aspectos culturais, religiosidade, e principais curiosidades, por exemplo. Como será a disposição

[6] Como fazer um bom CARTAZ, disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=2ffIT4H6ZsI>

dessas informações no cartaz? Onde ficarão as imagens? Quantas imagens caberão no cartaz? Qual figura representa melhor o que foi escrito? Após a produção dos esboços, a dupla poderá escolher qual é o mais adequado para colocarem na cartolina.

Outro ponto que pode ser abordado pelo professor, é que um cartaz com moldura fica mais chamativo, portanto eles devem fazer a moldura, também de acordo com a criatividade de cada grupo, podendo ser com colagem, pintura ou desenhos, inclusive com grafismos indígenas.

ATIVIDADE 4 – SEMINÁRIO

A atividade 4 será de socialização dos cartazes confeccionados em sala, como forma de encerramento o professor poderá retomar o diário de leitura, para que cada um escreva qual das etnias gostou mais de conhecer e por quê.

ATIVIDADE 5 – POEMAS: *NÃO HÁ FRONTEIRAS PARA O PERTENCIMENTO* E *BRASIL*

A atividade 5 tem o objetivo de conscientizar os alunos para o preconceito contra os povos indígenas, mais dois poemas de autores indígenas foram escolhidos para esta atividade: *Brasil,* de Eliane Potiguara, e *Não há fronteiras para o pertencimento,* de Julie Dorrico, reproduzidos abaixo. Sugere-se que se transmita o vídeo (6)[7], com duração de 1 minuto e 21 segundos, com a declamação do primeiro poema e, para o segundo, uma declamação pelo professor ou por um aluno que tenha se preparado para isso, com a memorização do poema enfatizando o ritmo e as rimas:

Poema 1:

Brasil
Que faço com a minha cara de índia?
e meus cabelos
e minhas rugas
e minha história
e meus segredos?

Que faço com a minha cara de índia?
e meus espíritos
e minha força
e meu tupã
e meus círculos?

Que faço com a minha cara de índia?
e meu toré

[7] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S7F7ZOaryGc>

e meu sagrado
e meus “cabôcos”
e minha terra?

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

Brasil, o que faço com a 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
hoje são gritos de guerra
contra o massacre imundo.
(POTIGUARA, Eliane, *Metade Cara, Metade Máscara*, publicado em 2004)

Poema 2:
Não há fronteiras para o pertencimento
De um porto a outro
De norte a sul
Karitiana, guarani e macuxi

De um gosto a outro
Cruzeiro-do-sul
Kaingang, omágua/kambeba, pankararu

De um porto a outro
De norte a sul
Do meu ponto de referência
Viva os munduruku!

De um gosto a outro
De norte a sul
Wapichana, mura e mara-guaçús
Baniwa, Kadiwel e Guaicurús

No silêncio dos olhos de meus parentes amarelos
Ouço os sons dos maracás
Vejo a cor do urucum e do jenipapo em suas peles
Sinto o orgulho do pertencimento que sempre exala em seus cabelos!
Em suas sombras toca o tambor:
Eu sou! Eu sou! Eu sou!
Indígena eu sou!

De um porto a outro
De norte a sul
Do meu ponto de referência
Viva os kai-gua-ya-xucu

De um porto a outro
De norte a sul
Povos indígenas
Nessa vida e em tantas outras
Eu sou.
(DORRICO, Julie. Eu sou macuxi e outras histórias. Caos e Letras, 2019.)

O questionário para o trabalho com os dois textos tem como sugestão metodológica a apresentação através do formato de um *quiz*, em que as duplas que apresentaram os cartazes na atividade 5 disputam pontos contra os outros grupos. O professor, inclusive, poderá nomear as duplas, conforme a etnia que cada uma apresentou, aquele que souber responder à questão, deve correr para o professor e bater em sua mão, ou pegar o maracá e balançar, ou, ainda, pegar o apagador. Aquele que bater primeiro deve responder, caso esteja errado, passa a vez para o outro grupo. Ganha a equipe que acertar mais pontos, que deverão ser marcados pelo professor, no quadro.

As perguntas devem ficar disponíveis para os alunos uma de cada vez, nesse caso um bom recurso didático é a produção de slides a serem transmitidos nos televisores disponíveis em sala. Ou, no caso de a escola não possuir tal recurso, a confecção das perguntas em papel pardo em separado, sendo coladas uma de cada vez no quadro-negro:

1 – Cite 3 palavras de origem indígena que não são nomes de etnias, pesquise nos dois poemas;

2 – Explique o título do poema “Não existe fronteiras para o pertencimento”;

3 – Cite o nome das etnias que aparecem no poema de Julie Dorrico;

4 – Alteridades são características singulares/diferentes de um determinado grupo ou etnia, decorrentes das manifestações sociais da maioria, neste sentido, cite três exemplos das alteridades dos povos indígenas nos poemas;

5 – O que o eu-lírico do poema *Brasil* quis dizer com o verso “contra o massacre imundo”?

6 – O que os dois poemas possuem em comum? Cite três exemplos.

Após as atividades do *quiz*, o professor deverá retomar a palavra, voltando o grupo de alunos para uma reflexão sobre os poemas, com a socialização da parte de cada poema que

mais lhes chamou a atenção e de que mais gostaram, o que entenderam dos poemas abordados e se ficaram com alguma dúvida.

ATIVIDADE 6 – CONVERSANDO COM A POETISA ELIANE POTIGUARA

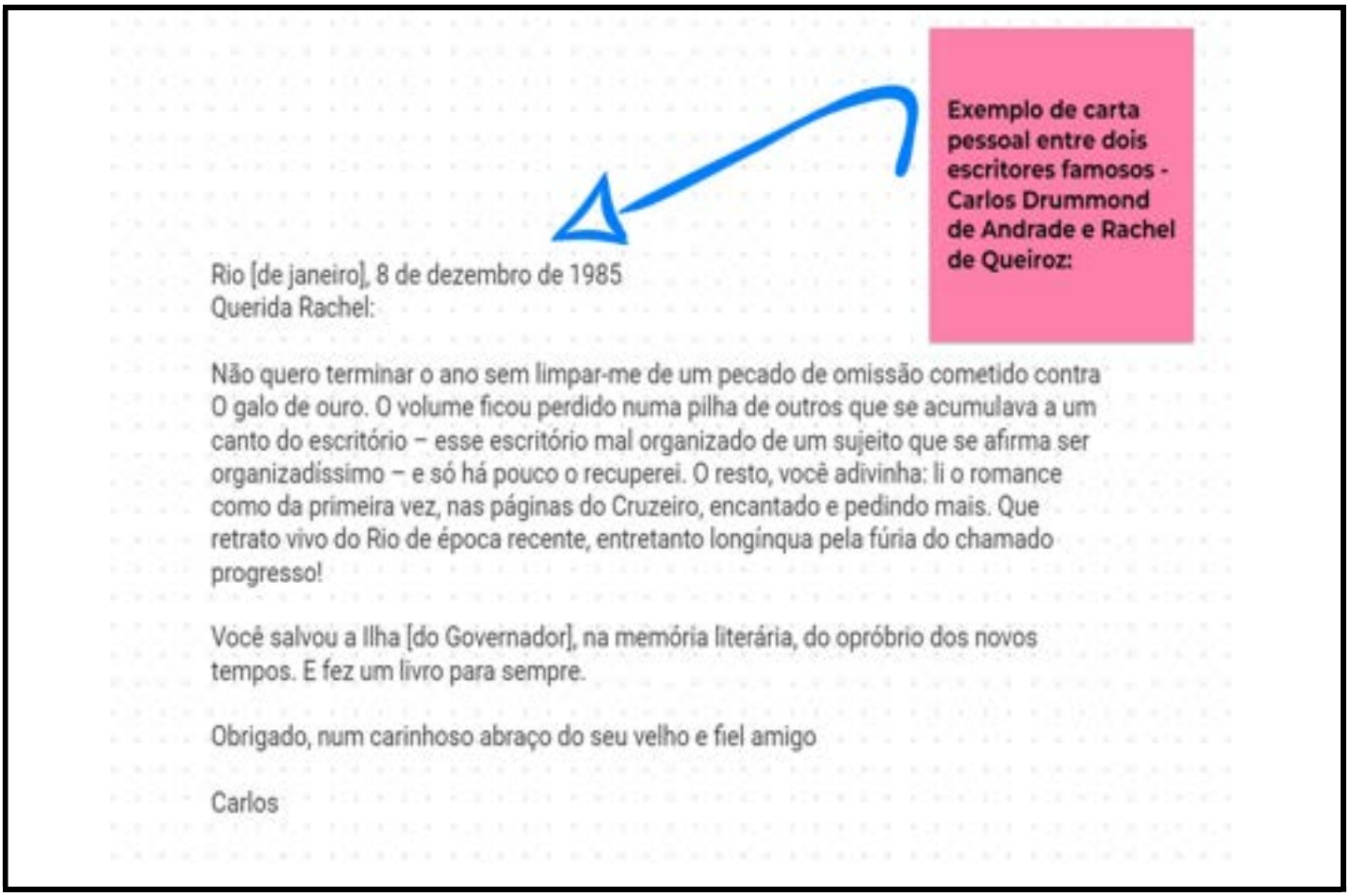
A última atividade deste bloco temático será a escrita coletiva de uma carta à Eliane Potiguara respondendo à pergunta: “O que faço com a minha cara de índia?”, contando como conheceram o poema e o que aprenderam até agora sobre os povos indígenas, como se sentiriam no lugar deles, fechando com uma pergunta sobre o que gostariam de aprender sobre o povo Potiguara.

Observação: para essa atividade, é necessário o conhecimento da estrutura do gênero carta. Caso o aluno ainda não conheça as características textuais desse gênero, segue a sugestão do material para o professor, abaixo, que poderá ser trabalhado em sala através de projeção de slides, ou apenas escrito no quadro-negro, ou, ainda, como um esquema para relembrar a estrutura, no caso de os alunos já saberem este conteúdo:

FIGURA 7 – Material do gênero carta

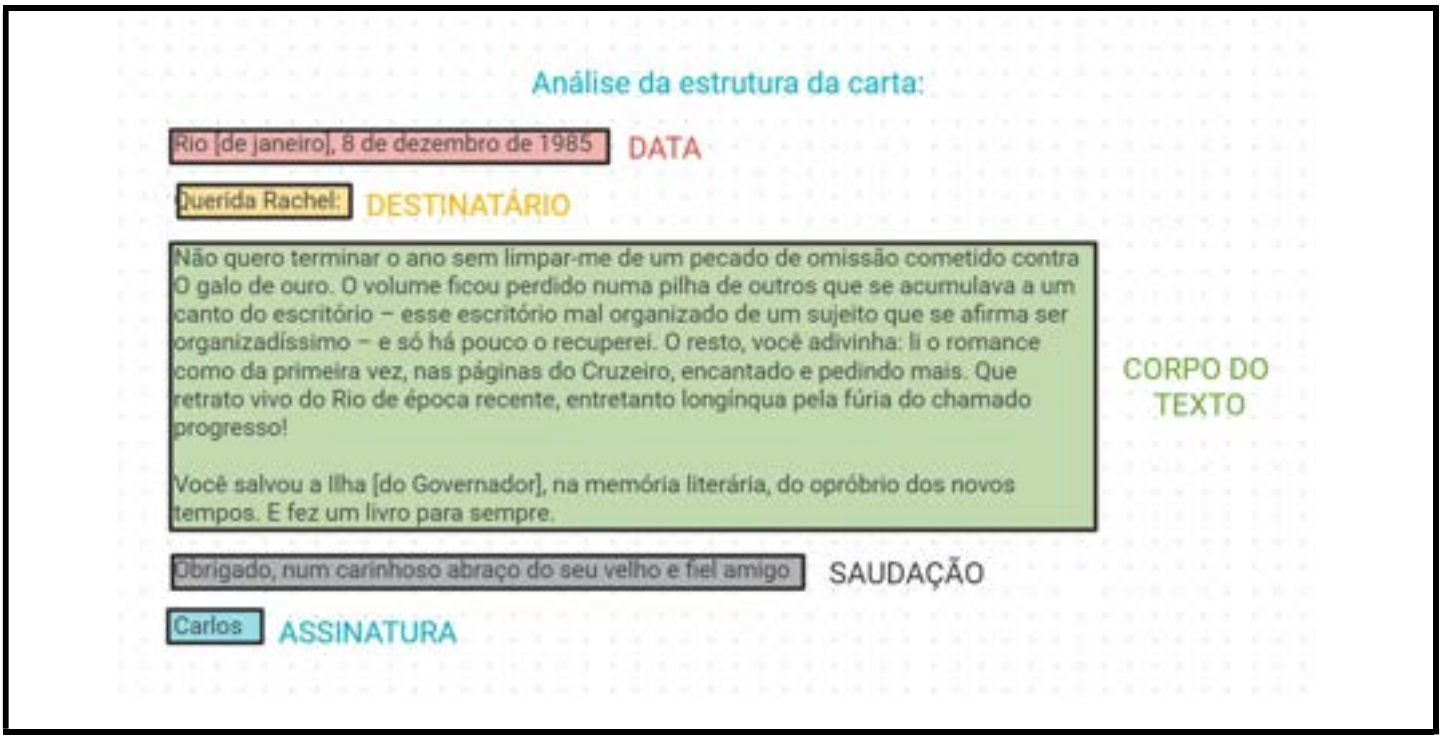
FONTE: a autora (2023)

FIGURA 8 – Exemplo de carta



FONTE: a autora (2023)

FIGURA 9 – Análise da estrutura da carta



FONTE: a autora (2023)

4. A TRADIÇÃO ORAL PRESENTE NOS TEXTOS LITERÁRIOS INDÍGENAS

> [...] a oralidade e a escrita imbrincam-se, a oralidade está nas camadas da escrita, há uma voz-oral desenhada, entranhada fortemente na escrita até mesmo unificada de modo sagrado. Por isso, há todo um universo de "escuta-fala" na linguagem escrita. (MUNIZ; TESTA, 2021, p.09)

Neste bloco de atividades, o enfoque será na característica literária indígena da oralidade, de acordo com Kambeba (2018, p. 40) "acredita-se que quem escreve recebe influências de espíritos ancestrais, dos encantados, por isso a literatura dos povos da floresta é percebida com um valor material e imaterial", isto é, o escritor indígena utiliza a escrita como ferramenta de preservação de sua cultura, que é transmitida através dos tempos pela oralidade. Portanto, essa escrita está permeada desta característica, que é a fonte dos saberes ancestrais, da cultura e da resistência dos povos ameríndios.

A leitura complementar a ser realizada pelo professor de Língua Portuguesa, como formação para a aplicação deste bloco, é: *As narrativas orais indígenas e a literatura* (COREZOMAÉ, 2018), anexo 7 deste volume.

As atividades estarão intimamente ligadas à cosmogonia referente a cada etnia, o que implica a percepção do professor de remeter os estudos que serão realizados aos que já foram no bloco anterior, pois a pluriculturalidade indígena também é vista na sua mitologia, sua capacidade de ver e explicar o mundo em que habitamos.

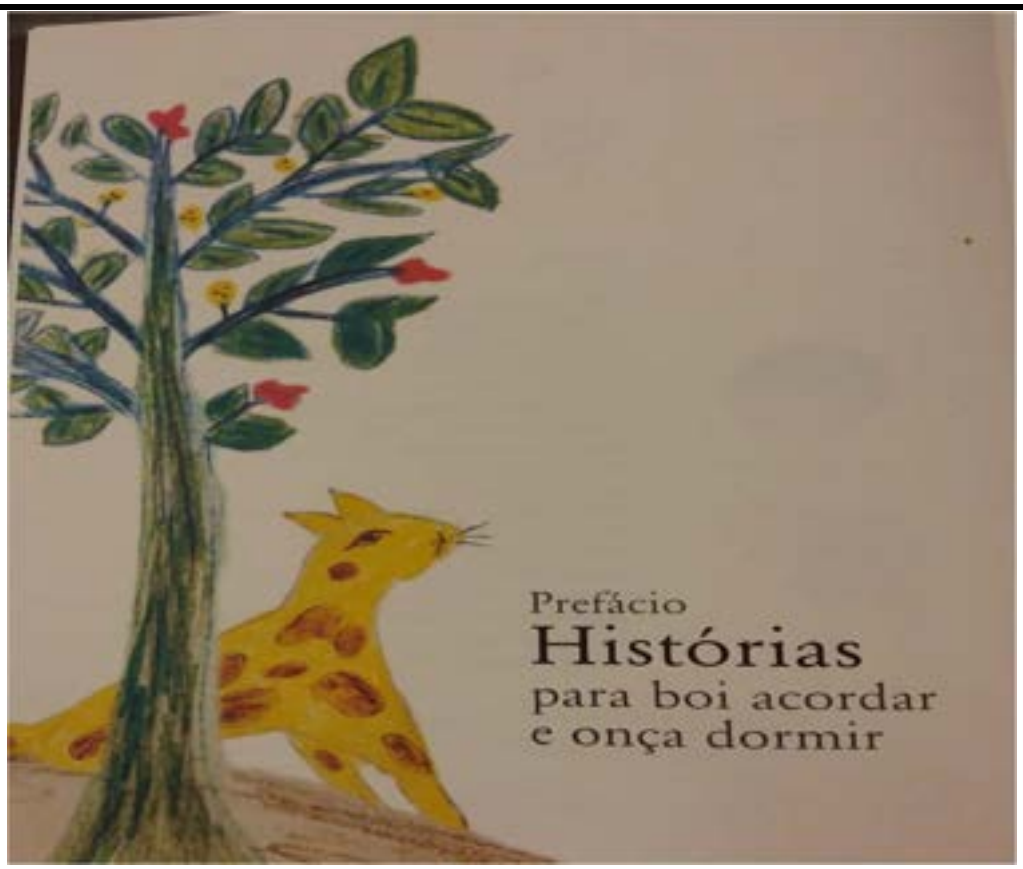
Para mostrar ao alunado essa característica tão marcante, a obra escolhida foi: *As fabulosas fábulas de Iauaretê* de Kaká Werá Jecupé (2007), as narrativas mitológicas selecionadas e anexadas (anexos: 8, 9, 10 e 11) são: *Histórias para boi acordar e onça dormir; A mulher que se casou com Iauaretê; Juruá e Anhangá; e Iauaretê-mirim encontra Jacy-Tatá, a mulher-estrela.*

O professor deverá ler a obra completa, isso irá lhe proporcionar um domínio maior do conteúdo a ser lecionado, visto que a leitura de todos os contos dá ao professor uma visão global da ideia mitológica e ainda o ajuda a entender a ligação entre as histórias que parecem realizar um movimento cíclico, em que o começo e o fim se conectam.

Na aula inaugural, o professor pode retomar a motivação com o maracá, chacoalhando-o, como no início da história da aula anterior, seguido da pergunta: O que vocês acham que vamos fazer na aula de hoje? Cuja resposta deverá estar voltada para a leitura de histórias dos povos

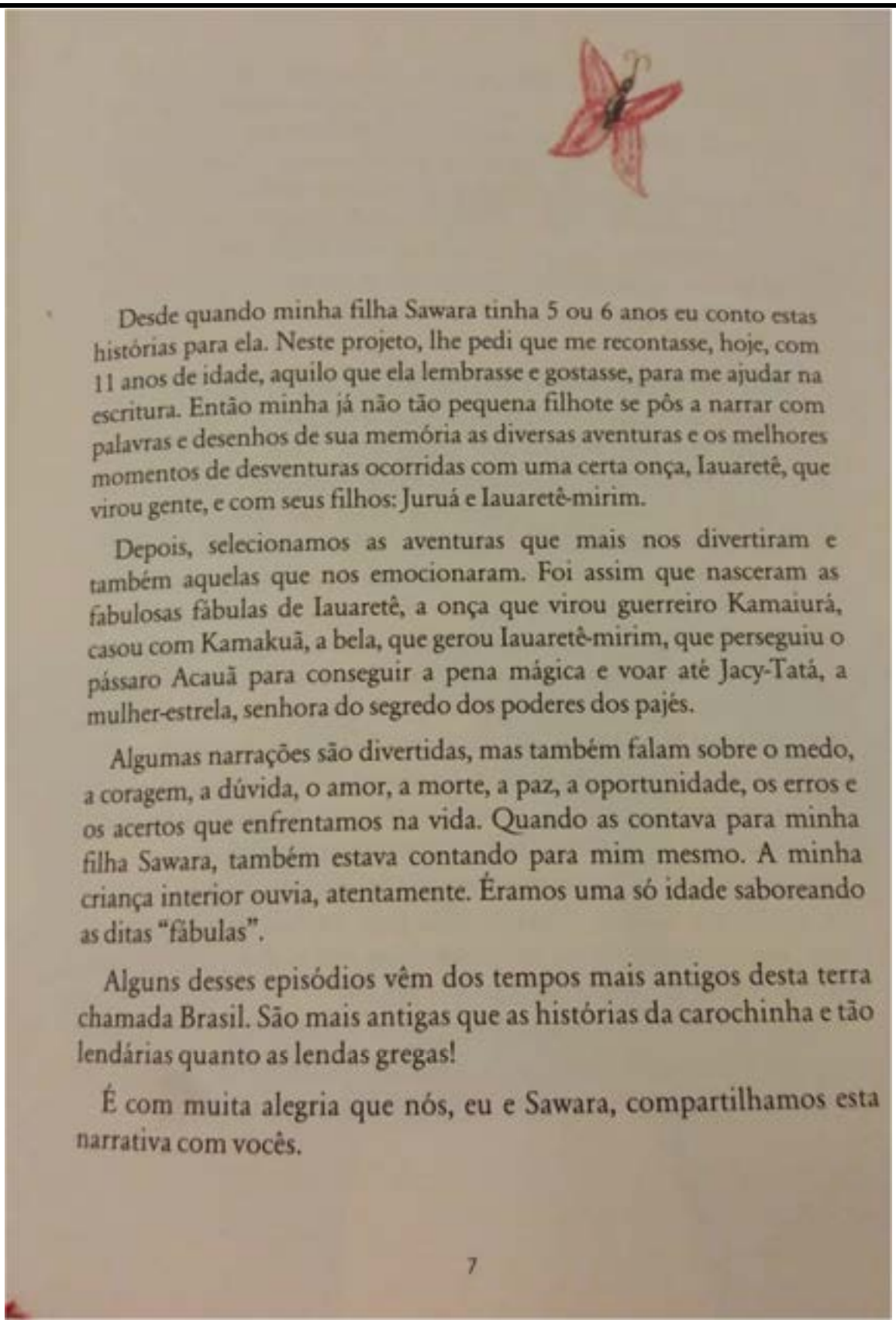
indígenas. Então o professor faz uma pequena introdução do livro *As fabulosas fábulas do Iauaretê,* do escritor tapuia Kaká Werá Jecupé, com a leitura do prefácio da obra *Histórias para boi acordar e onça dormir* (2018, p. 06-07), composto por 18 histórias, e conta um pouco da tradição oral indígena, fala sobre a filha do autor, que participa como ilustradora do livro e coautora. Caso sinta que é oportuno, também poderá antecipar que veremos 4 dessas dezoito histórias, mas que os mais curiosos poderão ler as outras se a escola tiver o livro disponível na biblioteca.

FIGURA 10 - Página 06, do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*



FONTE: Jecupé (2018)

FIGURA 11 - Página 07 do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*



Desde quando minha filha Sawara tinha 5 ou 6 anos eu conto estas histórias para ela. Neste projeto, lhe pedi que me recontasse, hoje, com 11 anos de idade, aquilo que ela lembrasse e gostasse, para me ajudar na escritura. Então minha já não tão pequena filhote se pôs a narrar com palavras e desenhos de sua memória as diversas aventuras e os melhores momentos de desventuras ocorridas com uma certa onça, Iauaretê, que virou gente, e com seus filhos: Juruá e Iauaretê-mirim.

Depois, selecionamos as aventuras que mais nos divertiram e também aquelas que nos emocionaram. Foi assim que nasceram as fabulosas fábulas de Iauaretê, a onça que virou guerreiro Kamaiurá, casou com Kamakuã, a bela, que gerou Iauaretê-mirim, que perseguiu o pássaro Acauã para conseguir a pena mágica e voar até Jacy-Tatá, a mulher-estrela, senhora do segredo dos poderes dos pajés.

Algumas narrações são divertidas, mas também falam sobre o medo, a coragem, a dúvida, o amor, a morte, a paz, a oportunidade, os erros e os acertos que enfrentamos na vida. Quando as contava para minha filha Sawara, também estava contando para mim mesmo. A minha criança interior ouvia, atentamente. Éramos uma só idade saboreando as ditas "fábulas".

Alguns desses episódios vêm dos tempos mais antigos desta terra chamada Brasil. São mais antigas que as histórias da carochinha e tão lendárias quanto as lendas gregas!

É com muita alegria que nós, eu e Sawara, compartilhamos esta narrativa com vocês.

7

FONTE: Jecupé (2018)

Após a leitura, caso o professor tenha em mãos o livro, poderá mostrar as páginas lidas aos alunos, para que vejam a ilustração realizada por Sawara. Oralmente, o professor deverá realizar algumas perguntas e pedir que os alunos que queiram responder ergam as mãos e aguardem sua vez.

Introdução do professor – a primeira pergunta: antes do título desta primeira, apareceu a palavra “prefácio”, isso acontece quando o que está escrito é uma explicação do autor sobre o que será visto no interior do livro.

Pergunta 1: As características de um prefácio estão presentes no texto lido? Aponte alguns trechos em que elas ocorrem.

Resposta esperada: Sim, pois o autor explica que as histórias foram ilustradas pela filha Sawara, de apenas 11 anos, e que ela o ajudará a contar as histórias através de desenhos e palavras, também fala que as histórias serão sobre Iauaretê, uma onça que virou guerreiro, e ainda que algumas são muito, muito antigas.

Pergunta 2: As pessoas costumam manter suas tradições e histórias através da escrita e da oralidade. De acordo com a leitura inicial, como o povo indígena tapuia transmite suas tradições? Justifique sua resposta. Pode ser necessário reler o parágrafo inicial do texto.

Resposta esperada: São transmitidas através da oralidade, pois é através da contação de histórias que eles transmitem suas tradições, bem como Kaká fez com sua filha Sawara, contando as histórias quando ela era pequena e assim mantendo vivas as histórias do povo tapuia.

Pergunta 3: Por que, na sua opinião, o título do livro é: As fabulosas fábulas de Iauaretê?

Resposta esperada: Porque vai contar coisas que aconteceram com a família de Iauaretê, e estas histórias são fantásticas, podendo inclusive ter animais que falam, o autor ainda compara com as lendas gregas, conhecidas como mitos hoje.

Pergunta 4: sobre quais assuntos você mais se interessa por ouvir: medo, coragem, dúvida, amor, morte ou paz?

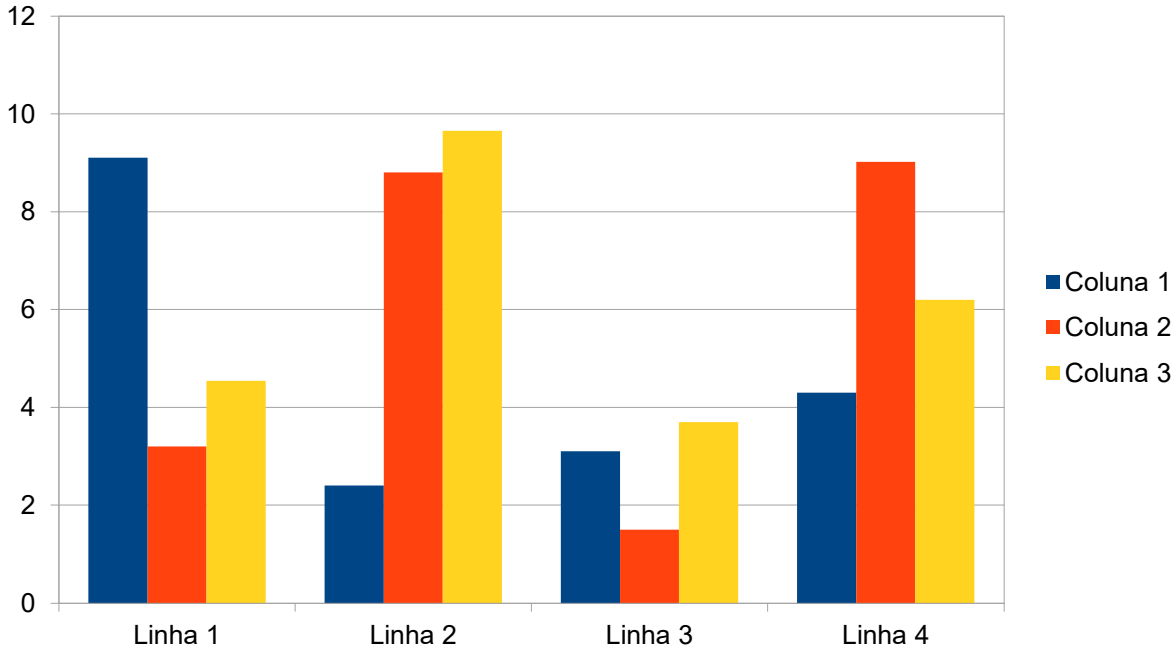
A resposta é uma opinião pessoal, a sugestão aqui é ouvir o máximo de respostas possível dentro do tempo da aula. Encerrar com um breve texto coletivo a ser copiado no caderno sobre a característica literária indígena: oralidade.

Exemplo: O autor indígena procura, através da escrita (instrumento), manter vivas suas histórias, relações e tradições nos tempos modernos, e todas essas características sociais mostram que a narrativa indígena é fruto de um produto cultural da comunidade a qual pertencem, que tem origem na oralidade. De acordo com Daniel Munduruku (2008), o texto indígena é uma forma de resistência e de sobrevivência dos povos indígenas: “É preciso notar que ela – a memória – está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma dessas técnicas […]. Pensar a literatura indígena é pensar no movimento que a memória faz para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade.”

ATIVIDADE 2 – LEITURA DA HISTÓRIA *A MULHER QUE SE CASOU COM IAUARETÊ*

Antes de iniciar a leitura, o professor poderá retomar a última pergunta feita na aula inaugural, pedindo para levantar a mão quem respondeu na última aula que esperava ouvir uma história de dúvida ou de amor?

Para a leitura desta aula sugere-se que o professor projete as páginas do livro no *datashow* ou faça cópias para todos os alunos, o professor será o narrador da história, um menino será Iauaretê e outro será o pajé, e uma menina será Kamakuã, nas falas os alunos escolhidos deverão representar seus personagens.



Durante a leitura, o professor deverá realizar alguns comentários pertinentes às características culturais dessas histórias, por exemplo:

- Na página 24, trazer outros exemplos de animais totem ou sagrados para algumas etnias, como por exemplo o bicho-preguiça, que é sagrado para os Kambeba, que não comem sua carne. É proibido, para eles, matar esse animal, pois ele representa a sabedoria. Os animais, para os indígenas, são nossos ancestrais, portanto sua caça só é permitida para alimentação, mas os totens não podem ser mortos pelas etnias que os cultuam. Outro exemplo é o pássaro uirapuru, que é sagrado para o povo Guarani, pois é portador de mensagens espirituais.
- Na página 25, aguçar a curiosidade dos alunos para lerem partes do livro que não serão trazidas para a aplicação deste bloco de atividades, especificamente para a história de Iauaretê e a anta, pois conta como ele virou vizinho da anta, passagem mencionada nesta página do livro também.
- Na página 26 do livro explorar a cosmogonia de alguns povos indígenas que acreditam que o pajé da tribo pode transformar-se em outros seres, isto porque no início dos tempos os humanos podiam se transformar em qualquer animal da floresta, contudo uma bola de fogo veio do céu e desde aquele dia em diante não puderam mais mudar. Quem estava humano continuou humano e quem estava em forma animal, continuou em forma animal, por isso acreditam que os animais são nossos parentes. A história do *Pajé e o ratinho,* da obra estudada neste bloco, menciona parte dessa crença logo em seu início, os alunos poderão lê-la também, caso fiquem curiosos com esse fenômeno, ou pesquisem mais na internet sobre isso.
- Na página 27, explorar o conteúdo do mito cujo assunto é o amor-próprio valorizado nesta cultura, também é assim para a cultura europeia. Já para outras culturas, a mulher precisa ser submissa ao homem. Ou seja, a leitura além de abordar o amor pelo outro, também aborda o amor por si mesmo.
- Depois de ler o final da história, o professor poderá iniciar a motivação para a próxima leitura, com perguntas como: quantos filhos será que eles tiveram? O que vocês acham: nasceu uma criança ou uma onça? Será que eles podem se transformar como o pai? Na próxima aula, veremos as respostas para essas perguntas com a narrativa *Juruá e Anhangá*.

Os alunos poderão registrar as tradições culturais exploradas na história com um desenho do Diário de Leituras: a transformação, a festa da onça, a dança em volta da fogueira, as comidas típicas da festa.

Sugestão de atividades interdisciplinares com a obra – *As fabulosas fábulas de Iauaretê*

Sugestão de leitura para todos os professores envolvidos no trabalho com este bloco de atividades: Saberes não-humanos nas mitologias ameríndias: para que e para quem? De Heloísa Helena Siqueira Correia (apud DORRICO et al., 2018) – anexo12. Ainda será necessária uma pesquisa sobre o tema trabalhado pelo professor de cada disciplina.

O professor de Ciências poderá preparar os alunos para a segunda leitura do livro nas aulas de Língua Portuguesa, introduzindo alguns conhecimentos sobre a Lua, suas fases, a importância da força gravitacional relacionada às marés, a importância da lua em algumas culturas e ainda adentrar no assunto da cosmogonia indígena sobre esse elemento natural, para esses povos a lua tem outro nome: “Jacy”, e é muito importante para o plantio, para a contagem do tempo etc.

O professor de Educação Física poderá apresentar aos alunos algumas danças de comemoração indígena, o que e quando celebram. Essa atividade fica ainda mais interessante se o professor relacionar sua prática com a leitura da história *A mulher que se casou com Iauaretê*. Ainda poderá correlacionar as tradições brasileiras como a quadrilha ou a festa do Boi Bumbá com algumas tradições indígenas.

O professor de Geografia também poderá participar dessa imersão cultural aprofundando o conhecimento dos alunos sobre os pratos típicos de algumas etnias indígenas, principalmente a cultura da mandioca, um dos principais alimentos desses povos e a de muitas receitas. Neste momento é importante que o professor acentue as diferenças culturais entre os povos indígenas, assegurando suas alteridades. Essa atividade poderá ter, como ligação, tanto as aulas de Educação Física quanto a leitura do texto *A mulher que se casou com Iauaretê,* pois ele traz as comidas como integrantes do aspecto festivo cultural indígena.

O professor de Arte poderá aproveitar o trabalho do professor de Geografia para explorar a arte indígena com a cerâmica, a sugestão é usar um jogo em que as crianças aprendem sobre a cultura de vários povos indígenas brincando (link 4)[8]. Nesta atividade o professor deverá estimular a leitura dos textos que aparecem antes do quebra-cabeças.

ATIVIDADE 3: LEITURA DA HISTÓRIA JURUÁ E ANHANGÁ E ESTRUTURA MITOLÓGICA

[8] Disponível em <https://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/game/puzzle-arte-indigena/>

Para esta atividade, o professor poderá aprimorar seus conhecimentos dessa estrutura narrativa com a leitura do tópico 2.2, “Panorama das características específicas da produção literária indígena”, disponível no Volume I deste trabalho.

A leitura da história *Juruá e Anhangá* deve ser realizada individual e silenciosamente pelos alunos, portanto o professor deve disponibilizar o texto xerografado.

O professor deverá escolher dois alunos para falar o que entenderam da leitura para seus colegas, de forma global, os outros alunos podem complementar a apresentação dos colegas se acharem que ficou faltando algo importante.

Outras perguntas deverão ser feitas oralmente ao aluno: a leitura que fizeram está relacionada ao texto anterior? E qual é o assunto respectivo ao ensinamento de que trata esta obra? Vocês conhecem algum mito? Estas histórias podem ser consideradas mitos?

Neste momento o professor deverá entregar um *handout* para cada um colar em seu caderno, com as principais características desse gênero, especificamente dos mitos indígenas, para que eles possam consultar na hora de responder o próximo questionário:

FIGURA 12 - Modelo de roteiro

FONTE: a autora (2023)

Com o *handout* em mãos, o professor fará uma explanação oral das características, utilizando-se de exemplos dos textos anteriores, para que os alunos possam compreender cada característica da narrativa mítica.

Após a explicação, o professor passará no quadro as perguntas abaixo, que deverão ser respondidas em dupla:

1 – O texto possui algum animismo? Qual (is)?

Resposta esperada: Anhangá se transforma em diversos animais: borboleta, beija-flor, coruja. E a mãe de Juruá, que é transformada em cervo.

2 – Em que tempo se passa a narrativa? Justifique sua resposta:

Resposta esperada: No tempo atual, pois os humanos e animais não podem mais se transformar sozinhos, precisam do auxílio de um deus, no caso, Anhangá que transforma Kamakuã.

3 – O que o animal ensina nesta narrativa? De que modo este saber nos proporciona uma reflexão sobre nossos hábitos?

Resposta esperada: Que devemos respeitar a natureza tirando dela somente o necessário para sobreviver. Deixarmos de ser consumistas e respeitar a natureza como nos respeitamos.

4 – A característica mítica do caráter exemplar está presente no texto de Kaká Werá Jecupé? Explique:

Resposta esperada: Sim, Juruá é punido por não ouvir Anhangá e desrespeitar a floresta.

5 – Qual é a passagem da narrativa que melhor expressa a característica ecocrítica?

Resposta esperada: Qualquer passagem da fala de Anhangá. Ex: Escute Juruá, se você não parar com tanta desordem, uma tragédia pode acontecer.

Enquanto as duplas respondem, o professor pode passar olhando quem respondeu de acordo com as expectativas e pedir para que um dos constituintes da dupla responda no quadro, para que os outros possam corrigir. Nesta atividade é necessário que o professor realize comentários de respostas diferentes que possam ter aparecido em cada questão, para que os alunos possam perceber que uma mesma pergunta pode ter diferentes respostas, e, ainda, que nem todas as respostas podem ser consideradas corretas.

O professor deverá disponibilizar no mínimo duas aulas de 50 minutos para esta atividade, pois, dependendo da participação da turma, a atividade poderá se estender para 3 aulas.

ATIVIDADE 4: LEITURA DA HISTÓRIA IAURETÊ-MIRIM ENCONTRA JACY-TATÁ A MULHER ESTRELA

Com o livro em mãos, o professor deve mostrar aos alunos as outras histórias que não serão abordadas neste estudo, mas que, para os curiosos, elas poderão ser lidas depois, caso a biblioteca da escola disponha de exemplar, uma forma de motivar a leitura nos alunos e também

de contextualizar a próxima história, mostrando que muitas coisas aconteceram antes da história final.

Por fim, apresentar a história que será lida nesta atividade com a leitura do título e a pergunta: Vocês se lembram quem é Iauretê-mirirm, e o que aconteceu com ele na última história lida em sala – “Juruá e Anhangá”? A resposta esperada é que Iauretê-mirim é filho de Iauretê e Kamakuã, e na última história ele perdeu a mãe, que faleceu por culpa do irmão.

Para esta leitura, sugere-se uma dramatização em grupos de 8 integrantes, sendo: dois casais para realizar as falas de Iauretê-mirim, Jacy-tatá, Kamakuã e Anhangá, um diretor(a) de cena - responsável por acompanhar o ensaio e apontar melhorias aos atores, um figurinista - responsável em confeccionar os adereços e vestimentas de papel crepom (ou o que tiver disponível) e dois narradores (as) que se revesariam.

O professor deve disponibilizar cópias do texto com divisões nas falas (modelo no anexo 13), eles devem ler e ensaiar para uma apresentação teatral, portanto a primeira leitura seria silenciosa, depois os grupos se reuniriam para realizar os ensaios na sala de aula mesmo, e os figurinistas pintam os adereços (modelos nos anexos 14 e 15) o menino que representará Iauretê usará um cocar e a menina que representará Jacy-tatá, uma coroa de estrela na cabeça.

Após a apresentação de cada grupo, caso os alunos não aplaudam, o professor deverá pedir aplausos para as duplas e ensiná-los a agradecer a turma com uma reverência. Depois, os espectadores farão comentários positivos e críticos para cada membro.

Encerradas as apresentações, o professor abrirá um diálogo com os alunos com a pergunta: Que parte do texto você mais gostou? Quais características míticas estão presentes neste texto? Qual parte do texto você gostaria de entender melhor?

A última pergunta tem como objetivo mostrar que muitas respostas estão dentro do livro e que eles podem ler para aprender mais. Caso haja interesse da sala, o professor também poderá pedir que os alunos que leiam capítulos diferentes e os apresente para a turma, marcando um dia para que isso ocorra.

Como tarefa de casa, os alunos deverão pesquisar as etnias - tapuia, guarani, xavante e krahô, do autor Kaká Werá Jecupé, que foi batizado por todas elas e servirá de motivação para a última atividade do bloco. A pesquisa deve ser realizada na biblioteca (em horário contrário ao turno de estudo), ou na internet (em casa). Para esta atividade, a sala será dividida em grupos, de acordo com as filas a qual pertencem. Se o aluno não puder se reunir fisicamente com o grupo, ele poderá realizar a pesquisa sozinho em casa. O professor deverá instruí-los a pesquisar em

mais de um site, para confirmar as informações e também descobrir outras diferentes. um dos sites indicados (5) é: https://pib.socioambiental.org/pt, por se tratar de uma página eletrônica que possui uma gama diversificada de informações.

Atividade 5: um olhar para as imagens da história *lauretê-mirim encontra Jacy-tatá a mulher estrela*

Nesta atividade o professor deverá propor uma interpretação das imagens baseada na cosmogonia guarani, visto que há diversos elementos não-verbais representados pela ilustradora, que remetam a visão da criança de seu universo cosmogônico. O trabalho com as imagens, neste bloco, consistirá na observação da ilustração da página 16 da obra estudada *As fabulosas fábulas de lauaretê.*

O professor pode lançar mão de recursos midiáticos - *Datashow*, televisor, *educatron*, etc. - para a apresentação das imagens com perguntas realizadas, priorizando o eixo da oralidade. Em caso de não ter esses recursos, o ideal é xerografar o material, para que todos os alunos possam observar com o máximo de atenção a figura, em detalhes, como as cores fazem parte da interpretação, o xerox deve ser colorido.

FIGURA 13: Página 16, do livro As fabulosas fábulas de lauaretê

FONTE: a autora (2023)

1 - Observe o pássaro da figura e as estrelas do desenho. Explique.

Resposta esperada: Sim, o pássaro e a estrela cadente possuem a mesma cauda, isso remete a ideia de que o pássaro possui a capacidade de visitar as estrelas, por ser um ser mitológico, assim como a estrela cadente risca o céu e poderia atingir a terra.

2 - Como poderia ser explicada a relação entre o desenho das estrelas embaixo dos pés de Jacy Tatá e de Kamakuã e isso não ocorrer em Iauaretê-mirim de acordo com a visão do cosmos por grande maioria dos povos indígenas?

Resposta esperada: Os seres mitológicos como Jacy Tatá e Kamakuã encontram-se em outro plano do universo, o que denominamos como tempo primordial da narrativa na literatura indígena, mas Iauaretê ainda não se encontra nesse plano, por isso necessitou ser carregado por Acauã.

3 - Por que a ilustradora desenha seres humanos na representação de Jacy Tatá e Kamakuã?

Resposta esperada: Porque, para a maior parte dos povos indígenas, os seres mitológicos já estiveram em um momento da história neste plano.

4 - Em sua opinião, por que as estrelas são feitas com cores diferentes pela ilustradora?

Resposta Pessoal.

Como tarefa de casa, os alunos deverão pesquisar as etnias - tapuia, guarani, xavante e krahô do autor Kaká Werá Jecupé que foi batizado por todas elas e servirá de motivação para a última atividade do bloco. A pesquisa deve ser realizada na biblioteca (em horário contrário ao turno de estudo) ou na internet (em casa), para esta atividade a sala será dividida em grupos de acordo com as filas a qual pertencem, se o aluno não puder se reunir fisicamente com o grupo, ele poderá realizar a pesquisa sozinho em casa. O professor deverá instruí-los a pesquisar em mais de um site para confirmar as informações e também descobrir outras diferentes. um dos sites indicados (5)[9], por se tratar de uma página eletrônica que possui uma gama diversificada de informações.

ATIVIDADE 6: *TOUR* VIRTUAL DE 360º PELA ALDEIA INDÍGENA TEKOA ITAKUPE

O início da atividade é a resposta da atividade de casa, contudo o professor deve preparar-se, pois este autor possui batismo em diferentes etnias. A sugestão é ler a autobiografia de Kaká Werá Jecupé em seu livro *A terra dos mil povos* (anexo16).

Como o autor passou boa parte de sua infância em São Paulo e seu primeiro batismo foi em uma aldeia Guarani, a atividade de encerramento será um tour virtual pela aldeia Tekoa Itakupe, que fica em São Paulo e é de origem Guarani Mbya, que também é uma etnia que já foi estudada em aulas anteriores, além de estar presente no território paranaense, de onde surge este TCC.

Esta atividade deverá ocorrer no laboratório de informática e os alunos deverão acessar o site para a visita virtual à aldeia Guarani (link 5)[10]. A visita pode ser guiada, mas o mais interessante é deixar o navegador a vontade para ir aonde quiser e conhecer o quanto puder no tempo da aula.

---

[9] Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt>
[10] Disponível em <https://www.aldeia360.art.br/>

O site possibilita uma imersão profunda no mundo indígena moderno, é como se o navegador estivesse dentro da aldeia, é possível olhar as copas das árvores como se estivesse erguendo sua cabeça para o céu, além de conhecer o ambiente físico da aldeia, como as casas, as atividades diárias dos habitantes da aldeia, as trilhas na floresta que levam ao lago de pesca e a casa de reza, que é onde tudo começa.

Na casa de reza o aluno deverá escolher o que deseja ver primeiro clicando em cima: fotos, vídeos (falas dos moradores), aldeia (tour pelo espaço físico) ou cerimônias (mostra o preparo e a cerimônia das velas).

No rodapé do site, você tem três ícones para clicar: um **mapa da aldeia**, que mostra coisas que não aparecem no tour virtual, o **início** aonde o aluno pode voltar sempre que quiser ver outra coisa e **informações** que mostra quem realizou a criação do site.

A visita é muito interessante e compatível com uma experiência real, porém pode não ser a realidade de algumas escolas, nesse caso sugere-se que o professor deixe essa atividade para ser realizada pelos alunos que possuem computador, internet ou celular e depois partilhem com a turma a experiência.

Outra forma de realizar esta atividade é o professor fazer o tour com os alunos utilizando seu celular e espelhando a tela para a TV.

E como última sugestão ao professor de Língua Portuguesa atuante na educação pública do Estado do Paraná, tem-se o trabalho com o livro didático como forma de sistematizar o conhecimento aprendido sobre o mito, estimular o aprendizado de novas culturas e valorizar as alteridades na unidade em que se fala sobre os mitos gregos, constante no livro *Tecendo Linguagens, de* Oliveira e Araújo (2018, p. 210-215).

5. O HIBRIDISMO DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO MARCA LITERÁRIA E FONTE DE APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DO MULTILETRAMENTO

> Essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores (García Canclini, 2008[1989], p. 308).

O conceito de multiletramentos abrange tanto a pluriculturalidade quanto a multissemiose, que estão intimamente ligadas com o processo de globalização em que nos encontramos, na Era Digital.

Novos gêneros textuais ou novas finalidades para os mesmos gêneros textuais surgem freneticamente nos meios virtuais de comunicação, o que exige da escola um foco maior para o desenvolvimento de habilidades específicas, para tornar o aluno capaz de interpretar e utilizar as novas tecnologias como forma de expressão e comunicação de forma crítica: “A linguagem dos novos gêneros torna se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos” (MARCUSHI, 2007).

Neste sentido, a fim de proporcionar ao alunado o contato com o aspecto multicultural da literatura indígena e o hibridismo de gêneros textuais, o professor terá a possibilidade de analisar os textos literários com a finalidade de tornar o aluno um leitor crítico frente ao diferente, para sua evolução na área do conhecimento e para questionar as práticas que já conhece, ao ponto de transformar-se sempre que seu comportamento possa modificar-se para melhor.

Como forma de aprofundamento do professor de Língua Portuguesa, a sugestão é a leitura do artigo, “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, publicado por Luiz Antônio Marcushi (2007) - anexo 17, que aborda o ensino dos gêneros textuais de forma a capacitar o ser humano para as leituras da vida.

Atividade 1 - Autobiografia de Kaká Werá Jecupé

A aula inaugural ou prática situada - de acordo com a pedagogia do multiletramento (explanada no Volume I) - não está necessariamente ligada ao bloco anterior, mas para quem

tiver realizado as atividades anteriores o uso do texto terá como motivação conhecer melhor o escritor Kaká Werá Jecupé, autor da obra *As fabulosas fábulas de Iauaretê*.

A fala do professor poderá estar voltada então para o fato de já conhecerem o nome da personagem de hoje. A pergunta motivadora, para ser realizada oralmente, seria então: Hoje vamos conhecer melhor um dos escritores dos livros já trabalhados em sala, alguém sabe quem é? Se este não for o caso, sugere-se que o professor apresente a leitura como fonte de inspiração para a produção de uma autobiografia literária.

O texto para trabalho será a autobiografia de Kaká Werá Jecupé, retirada do livro *A terra dos mil povos: História Indígena do Brasil Contada por um índio (em anexo)*, assim que acertarem a resposta acima, o professor deverá ativar alguns conhecimentos prévios com indagações do tipo: vocês sabem o que é uma biografia? E uma autobiografia? O que vocês acham que estará no texto que veremos hoje? O que vocês já conhecem sobre esse autor?

O conteúdo sobre o gênero em questão é lecionado no 6º ano do Ensino Fundamental, portanto os alunos deverão ativar os conhecimentos já aprendidos para esta atividade, se o conteúdo ainda não foi ensinado, sugere-se nesta etapa do trabalho que o docente apresente as características dos dois gêneros e os trabalhe conforme as necessidades dos alunos.

Atividade 2 - trabalhando as impressões leitoras

A atividade 2, ou instrução explícita – segunda etapa da pedagogia do multiletramento, conforme explanado no Volume I – pode ser realizada no diário de leitura ou no caderno.

Para esta atividade, o professor deverá entregar fotocópias da autobiografia para os alunos em duplas. Peça que os alunos leiam e anotem no diário de leitura o que mais lhe chamou a atenção e por que, depois devem socializar as respostas para a turma, não há resposta certa para esta atividade.

Ao final da aula, o professor deverá recolher as fotocópias, pois serão utilizadas novamente na atividade 3 (anexo 16).

Atividade 3 - Leitura comparativa

Atividade 3, ou continuação da etapa de Instrução Explícita, conforme a pedagogia do multiletramento (explanada no Volume I).

O professor deverá realizar uma segunda leitura da autobiografia e apresentar em seguida a biografia de Kaká Werá Jecupé, presente no final do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê* (anexo 18).

O texto pode ser projetado no *datashow*, televisão ou educatron[11], os alunos deverão realizar uma comparação observando nos dois textos: foto x desenho, a origem do nome, os feitos x os títulos ou premiações e publicações, o tipo de narrador.

A atividade pode ser realizada no próprio quadro-negro, o professor desenha o quadro conforme a figura abaixo, em seguida ele chama um aluno para preencher cada quadro com a resposta – os alunos devem se voluntariar. Após escrever no quadro, o professor deverá ler em voz alta as respostas e perguntar para a turma se gostariam de acrescentar algo à resposta do colega, ou se houve alguém que respondeu de forma diferente, caso haja uma resposta muito diferente, o professor deverá questionar a turma, para que eles identifiquem se as duas respostas estão corretas ou se um deles deveria modificar a resposta. Em caso de obrigatória mudança, o professor deverá pedir que a turma justifique a resposta escolhida como correta.

FIGURA 14 – Quadro Comparativo

	TEXTO 1	TEXTO 2
FIGURA		
ORIGEM DO NOME		
FATOS IMPORTANTES		

[11] "O Educatron é uma janela para o mundo. Além de abrir conteúdos multimídia, ele permite, por exemplo, chamar um professor de Portugal para falar sobre História", diz Gustavo Garbosa, diretor de Tecnologia e Inovação da Seed-PR (Secretaria de Estado da Educação e do Esporte).

TIPO DE NARRADOR		

Fonte: a autora (2023)

Para finalizar a atividade, o docente deverá questioná-los sobre a escolha das palavras usadas e o formato dos dois textos, levando-os a perceber que o primeiro texto possui uma forma mais literária e narrativa, em que o posicionamento social no discurso está intrinsecamente ligado, ou seja, o texto é produto da forma como o narrador se vê, enquanto no segundo possui uma forma mais rígida/convencional e descritiva, em que há um distanciamento entre autor e texto produzido.

Atividade 4 – Identificação de gêneros

A atividade 4, ou Instrução Explícita, de acordo com a Pedagogia do Multiletramento – explanada no Volume I

O texto para essa aula será o mesmo da aula anterior – a autobiografia de Kaká Werá Jecupé presente no livro *A terra dos mil povos*, o objetivo, porém, a atividade será identificar os gêneros utilizados por Kaká Werá Jecupé na sua escrita.

Pedir que os alunos – em dupla – pintem de amarelo as partes em que ele fala das tradições e cultura dos povos ao qual pertence, de verde a parte em que relata sua própria história, de azul a parte que apresenta um resumo do conteúdo do livro/prefácio – como vimos no bloco anterior - e de rosa a parte mais poética do texto, o que deverá ficar como a figura abaixo:

FIGURA 15 – Resposta da atividade

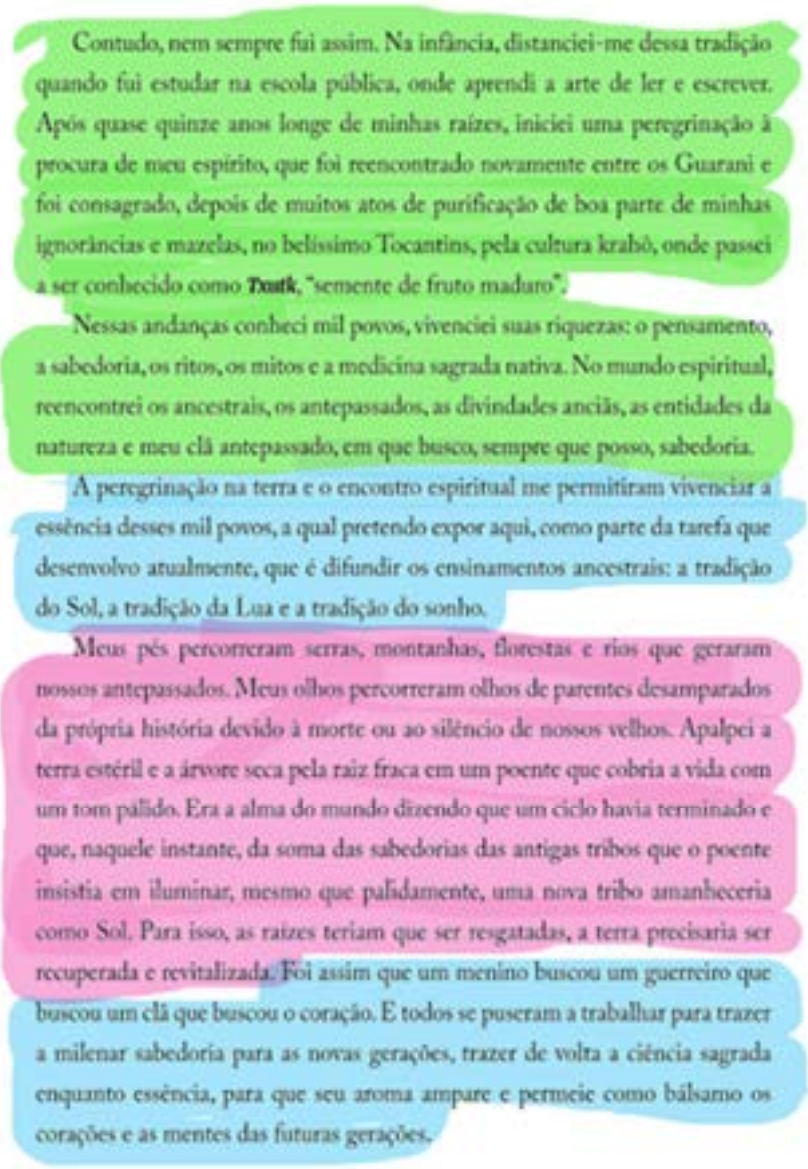
Kakã é um apelido, um escudo. De acordo com nossa tradição, uma palavra pode proteger ou destruir alguém; o poder de uma palavra na boca é o mesmo de uma flecha no arco, e por isso às vezes usamos apelidos como patuás.

Werá Jecupé é meu tom, ou seja, meu espírito nomeado. De acordo com esse nome, meu espírito veio do leste, fazendo um movimento para o sul, entoando assim um som, uma dança, um gesto do espírito para a matéria, que nos apresenta ao mundo como se fosse uma assinatura. Essa assinatura registrada na alma me faz algo como neto do Trovão, bisneto de Tupã. É dessa maneira que somos nomeados, para que não se perca a qualidade da natureza de que descendemos.

Para a cultura guarani, na qual fui iniciado, em São Paulo, onde nasci, o ato da nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na parte terra. O céu é o mundo espiritual, a raiz de todos nós. A terra é a contraparte material do espírito. Essa cultura se fundamenta em uma tradição que vem desde quando a noite não existia e se chama ***Arandu Arakuaa***, "sabedoria dos ciclos do céu" ou "saber do movimento do Universo". E é também sobre os fundamentos dessa tradição que vamos falar.

Na terra, meus pais não são Guarani – eles vieram de Minas Gerais, ladeando o São Francisco. Ficaram conhecidos no passado como Tapuia. No entanto, minha família se considera um grupo de "guerreiros sem armas" ou, como gosto de me apresentar, ***txukarramãe***. Os antepassados de meus pais eram do rio Araguaia. São clãs totalmente diferentes dos Guarani, povo em que fui batizado. Devo, no entanto, dizer que não são os mesmos Txukarramãe presentes hoje no Alto Xingu, da família kayapó. Apresento-me como ***txukarramãe*** pelo fato de ser um guerreiro sem armas, simplesmente. E, como meus pais já se foram para a terra sem males, comecei a tarefa, a partir dos ensinamentos que me foram passados, de difundir a tradição, plantando agora, para o próximo ciclo da natureza cósmica nessa terra chamada Brasil, sementes ancestrais para o florescimento de uma nova tribo.

Também passei por cerimônias de iniciação e reverência a meus antepassados do Araguaia, banhando-me e cantando em suas águas, com o acompanhamento de parentes Xavante, seguindo um impulso de meu coração. Andei por cerrados, pela mata Atlântica, pelas serras, de aldeia em aldeia, de Norte a Sul do país, colhendo a sabedoria deixada por seres de cabeças brancas, seres de cabelos por nascer, em plantas, animais, pedras.



Contudo, nem sempre fui assim. Na infância, distanciei-me dessa tradição quando fui estudar na escola pública, onde aprendi a arte de ler e escrever. Após quase quinze anos longe de minhas raízes, iniciei uma peregrinação à procura de meu espírito, que foi reencontrado novamente entre os Guarani e foi consagrado, depois de muitos atos de purificação de boa parte de minhas ignorâncias e mazelas, no belíssimo Tocantins, pela cultura krahô, onde passei a ser conhecido como **Txutk**, "semente de fruto maduro".

Nessas andanças conheci mil povos, vivenciei suas riquezas: o pensamento, a sabedoria, os ritos, os mitos e a medicina sagrada nativa. No mundo espiritual, reencontrei os ancestrais, os antepassados, as divindades anciãs, as entidades da natureza e meu clã antepassado, em que busco, sempre que posso, sabedoria.

A peregrinação na terra e o encontro espiritual me permitiram vivenciar a essência desses mil povos, a qual pretendo expor aqui, como parte da tarefa que desenvolvo atualmente, que é difundir os ensinamentos ancestrais: a tradição do Sol, a tradição da Lua e a tradição do sonho.

Meus pés percorreram serras, montanhas, florestas e rios que geraram nossos antepassados. Meus olhos percorreram olhos de parentes desamparados da própria história devido à morte ou ao silêncio de nossos velhos. Apalpei a terra estéril e a árvore seca pela raiz fraca em um poente que cobria a vida com um tom pálido. Era a alma do mundo dizendo que um ciclo havia terminado e que, naquele instante, da soma das sabedorias das antigas tribos que o poente insistia em iluminar, mesmo que palidamente, uma nova tribo amaneceria como Sol. Para isso, as raízes teriam que ser resgatadas, a terra precisaria ser recuperada e revitalizada. Foi assim que um menino buscou um guerreiro que buscou um clã que buscou o coração. E todos se puseram a trabalhar para trazer a milenar sabedoria para as novas gerações, trazer de volta a ciência sagrada enquanto essência, para que seu aroma ampare e permeie como bálsamo os corações e as mentes das futuras gerações.

FONTE: a autora (2023)

Explanação do professor sobre o resultado da atividade: as cores demonstram que o escritor se utilizou de um processo discursivo identitário diferenciado, em que o coletivo é parte de si e de sua narrativa para expressar-se, diferentemente da biografia vista na aula anterior, esta é uma das características dos textos indígenas: a multimodalidade textual / o imbricamento de gêneros textuais diversos como forma de protagonizar a cultura ameríndia no texto indígena, pois ao mesmo tempo em que fala como seu nome é dado, contando um pouco de sua própria história, traz à baila também as tradições de três diferentes culturas de etnias nativas, fazendo prevalecer as alteridades de cada povo, sem, contudo, desvalorizar qualquer uma delas.

Percebe-se que a origem do conteúdo é diferente, o que acaba por descrever melhor a trajetória de formação do autor, pois ao mesmo tempo em que o texto é narrativo, possui também cunho explicativo e de divulgação e manutenção da cultura dos povos da floresta, todos esses objetivos confluem para um só, a presença de um eu-lírico coletivo, uma característica do texto indígena que será visto mais adiante.

Sugestão de atividades interdisciplinares com a obra – *A terra dos mil povos*

A transversalidade se dará com as disciplinas de Geografia e Arte. A primeira poderá ser proposta pelo professor de Geografia antes da realização da atividade 5 pelo professor de Língua Portuguesa, pois isto facilitará na aplicação da atividade literária.

Como forma de preparação dos professores, sugere-se a leitura, para todos os envolvidos na aplicação das atividades, do texto: Pedagogia dos multiletramentos principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional de Themis Rondão Barbosa da Costa Silva (SILVA, 2016), anexado a este volume.

Através do conteúdo de imigração e colonização, o professor de Geografia realizará uma pesquisa envolvendo a origem dos sobrenomes brasileiros, assim o aluno saberá por meio da pesquisa, também, de onde veio o seu sobrenome.

Já a professora de Arte poderá realizar o desenho de uma caricatura do próprio aluno envolvendo técnicas diferentes de desenhar rostos como: um passo a passo para diferentes tipos de rostos, olhos, bocas, cabelos ou técnicas de recorte e colagem ou ainda deixar os alunos com outras habilidades a vontade para fazerem de si um mangá ou utilizarem outras técnicas que eles já dominem. Dessa forma, a professora poderá contribuir para o desenvolvimento da atividade 5, que terá como tarefa a inserção de um desenho de si ou uma fotografia. Assim, aquele que se sentir motivado a socializar seu desenho da aula de Arte, poderá fazê-lo na aula de Língua Portuguesa. Para que haja sincronia entre as duas disciplinas, é importante que o professor de Arte predetermine o tempo que utilizará para essa proposta, que deverá ser concluída antes do encerramento da atividade 5, assim poderá apresentar como motivação dessa proposta a atividade que será realizada posteriormente pela professora de Português.

Atividade 5 – Produção de Autobiografia

A atividade 5, ou Enquadramento Crítico – terceira etapa da pedagogia do multiletramento explanada no Volume I – deverá ser realizada também no diário de leitura.

Nesta atividade, o alunado deverá contar com o auxílio dos pais e da internet. Em casa, o aluno deverá perguntar aos pais como seu nome foi escolhido, quem o escolheu, quais outras possibilidades de nomes os pais cogitaram, em seguida deverão pesquisar na internet o significado de seu nome e a origem étnica e anotar todas as informações no caderno, inclusive a história contada por seus pais.

De posse dos dados da pesquisa, em sala de aula, a classe irá contar a história de seu nome no diário de leitura, tendo como modelo a autobiografia de Kaká Werá, e no final colocarão uma foto ou desenho seu na página do diário.

Na aula seguinte o professor deverá retomar a atividade com uma socialização das produções pelos alunos, em forma de apresentação. Cada aluno vai até a frente da sala e lê o que escreveu, depois apresenta seu desenho ou foto para a turma, o professor poderá fazer intervenções durante a apresentação com perguntas como: a origem de seu nome tem relação com sua ascendência? Por que escolheu o desenho ou a fotografia? Você descobriu algo novo na pesquisa que fez em casa ou já sabia a história do seu nome?

Após as apresentações, encerrar com uma reflexão: As histórias dos colegas são parecidas com a sua? E a história do nome do autor Kaká Werá Jecupé é diferente das de outras pessoas? Por quê?

Atividade 6 - vídeo Culturas Indígenas

A atividade 6, ou Prática Transformadora, refere-se à última etapa da Pedagogia do Multiletramento – já explanada no Volume I.

O professor deverá exibir o vídeo (7) *Culturas Indígenas* apresentado por Kaká Werá Jecupé, que fala sobre a migração e história do povo tapuia, as origens da língua – os troncos

Macro-jê e Tupi-guarani, a cosmovisão da origem do universo e a visão dos ciclos da vida para os guaraniso[12].

Após assistir ao vídeo, os alunos deverão responder às perguntas abaixo no caderno, nesta atividade poderá ser necessário passar o vídeo várias vezes, ou voltar a determinados pontos para que os alunos assistam novamente.

Questionário do vídeo *Culturas Indígenas*:

1 – No início do vídeo Kaká fala sobre sua origem e diz que sua família era desaldeada, o que isso significa?

Resposta esperada: Que eles não vivem mais em aldeias, provavelmente vivem na cidade.

2 – No meio do vídeo (aos 6 minutos e 25 segundos) o escritor fala sobre alguns motivos para os indígenas não estarem mais nas aldeias, de acordo com ele, quais são?

Resposta esperada: Para adquirir conhecimentos, para resistir ao aculturamento.

3 – Aos 7 min e 25 segundos do vídeo, Kaká fala de três formas da sociedade indígena relacionar-se com os não índios, quais são?

Resposta esperada: Os aldeados que não possuem muito contato com os não-índios pela desconfiança e os conflitos armados; os grupos desaldeados que se relacionavam com a sociedade não-indígena de trabalho, principalmente com a terra; e os que já nasceram fora das aldeias, que estão inseridos na sociedade não-indígena, mas ainda possuem alguns conhecimentos indígenas preservados.

4 - Há outros motivos que você conheça para os povos indígenas terem sido desaldeados? Quais?

Resposta esperada: A colonização, as epidemias, a exploração dos recursos materiais, etc.

Leia a tirinha abaixo:

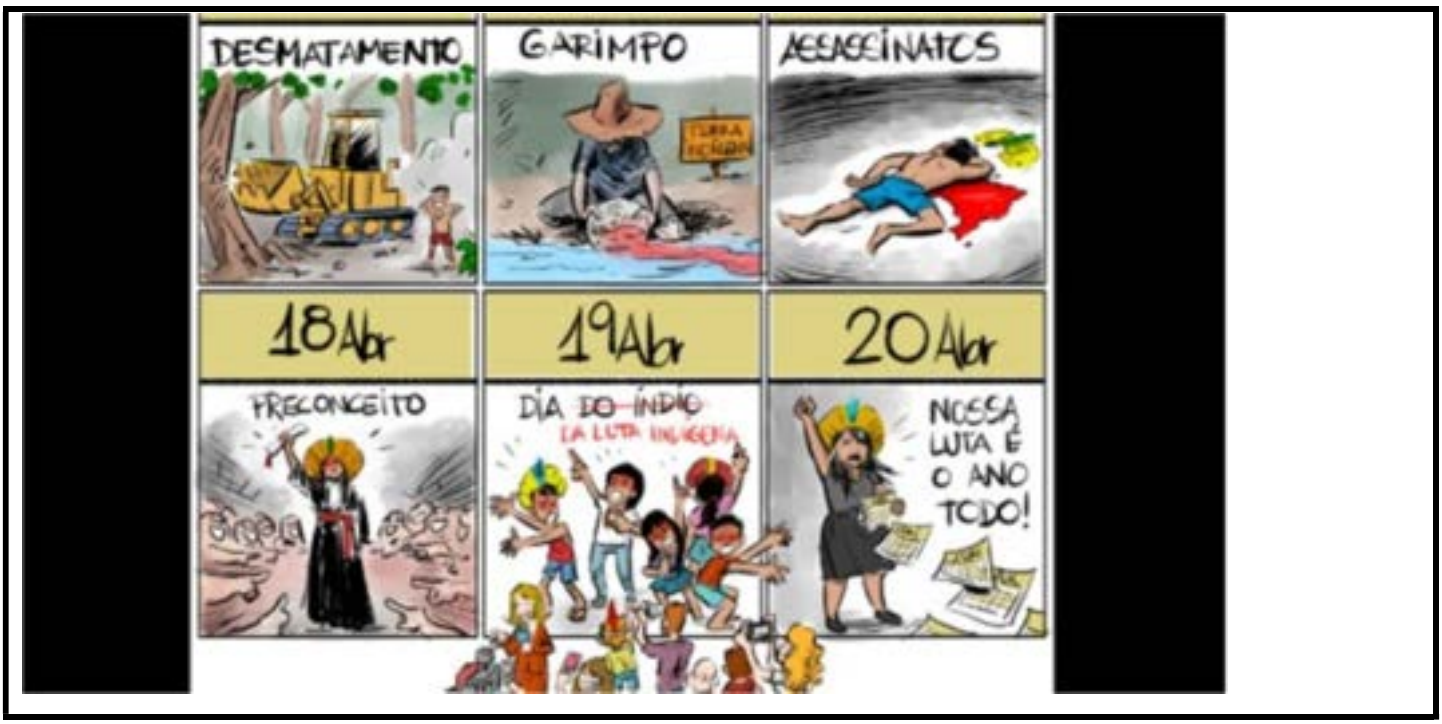
[12] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oF1OMZs1fME>

5 - No segundo quadrinho o que o indígena quis dizer com "a terra nunca foi nossa"? Explique do ponto de vista da cultura indígena:

Resposta esperada: Ele quis dizer que a terra não é propriedade de ninguém, o índio não possui a terra. Para a cultura indígena a terra é uma mãe que abriga seus filhos provendo suas necessidades, dentre os filhos estamos nós.

Agora leia a charge e a história em quadrinhos abaixo:

Fonte: Google Imagens (2022)



Fonte: Google Imagens (2022)

6 - O que os dois textos têm em comum?

Resposta esperada: O desrespeito dos outros povos contra os povos indígenas.

7 - Qual a relação desses textos com o vídeo assistido:

Resposta esperada: O vídeo fala sobre a relação dos povos indígenas com os não indígenas, fala do movimento migratório e das possíveis causas para esse movimento.

8 – Registre em seu diário de leitura como seria para você o relacionamento ideal entre povos de diferentes culturas, não se esqueça das culturas dos povos indígenas que vimos até aqui. Nesta atividade você poderá escolher a forma de registro - desenho, escrita, fluxograma, recortes de imagens e colagem, etc.:

A questão 8 da última atividade do bloco pode ser realizada em casa.

Uma outra sugestão de aplicação desta atividade é desenvolvê-la simultaneamente à passagem do vídeo, ou seja, ir pausando o vídeo para que eles possam responder às perguntas até a atividade 4. Por se tratar de uma reflexão mais complexa, é importante que seja realizada em duplas, assim um poderá ajudar o outro na compreensão e ainda debater pontos controvertidos.

6. A LÍNGUA INDÍGENA EM DESTAQUE COMO FORMA DE VISIBILIDADE POLÍTICA: O BILINGUISMO NA PRODUÇÃO LITERÁRIA

> O projeto linguístico de trazer duas línguas indígenas ao lado de duas línguas de matriz europeia e colonizadora, simboliza um chamado para que o leitor volte seu olhar às línguas indígenas existentes no país (Julie Dorrico, 2021).

Mais uma forma de resistência e sobrevivência dos costumes indígenas, a língua nativa é uma característica que se faz presente em muitas obras literárias dos povos indígenas, sendo colocada lado a lado da língua oficial de nosso país – o português – dessa forma trabalhando com a equivalência de importância das duas línguas para a constituição da nossa nação, mostrando a influência dos povos da floresta na formação identitária brasileira.

As atividades deste bloco terão como enfoque o bilinguismo ou multilinguismo presente nas obras de literatura indígena e em muitas palavras da língua oficial de nosso país, mas principalmente como forma de poder/dominação de um povo.

Para alguns povos ameríndios a língua pega[13] naqueles que entram em contato com ela pela primeira vez, é como se o idioma fosse vivo e se aderisse ao homem, isso porque o idioma é patrimônio cultural de um povo e/ou de uma nação, está além do ser humano como indivíduo, faz parte de um coletivo ancestral e descendente, tirar isso de um povo é o mesmo que lhes tirar a própria existência.

Como forma de aprimoramento ao professor de Língua Portuguesa, sugere-se, para este bloco de atividades, a leitura do artigo científico *A queda do céu: o arcaico-contemporâneo em Davi Kopenawa e Bruce Albert*, de Alberto Pucheu (apud DORRICO et al., 2018, p. 397-424), disponível no anexo 19 deste Volume.

A atividade central deste bloco será o poema de Márcia Wayna Kambeba "*Tana Kumuera Ymimiua*" (Nossa língua ancestral), publicado na obra *Ay Karyri Tama* (Eu moro na cidade), contudo outro gênero textual será utilizado como atividade de pré-leitura: a tirinha.

Atividade 1 – Pré-leitura e motivação

[13] Termo usado por Davi Kopenawa na obra *A queda do Céu* em parceria com Bruce Albert (2015).

A aula inaugural consiste na observação e interpretação das tirinhas abaixo, centradas no eixo da oralidade, portanto devem ser apresentadas por um dos recursos midiáticos disponíveis, as atividades estão embasadas em perguntas que levem à reflexão do aluno e também o instigue a buscar algo além destes textos, como forma de conhecimento, vejamos:

Observe a tirinha abaixo e responda oralmente ao questionário:

Fonte: Google Imagens (2022)

a) Observe a expressão no rosto de Papa-capim e sua fala no terceiro quadrinho, como você explicaria a divergência entre o significado da palavra e a expressão da personagem?

   A resposta esperada é que os alunos percebam a ironia presente no último quadrinho que indica haver na colonização uma ocupação agressiva do território nacional com o desmatamento em nome de um suposto progresso.

b) A palavra ‘caraíbas’, no primeiro quadrinho, significa homens-brancos, com base nessa informação responda: Nos dois primeiros quadrinhos Papa-Capim e Kava conversam sobre duas línguas distintas, quais são?

   Resposta esperada: A língua nativa dos povos brasileiros e a língua oficial.

TIRINHA 2:

Fonte: Google Imagens (2022)

a) Há algumas semelhanças e diferenças entre as personagens das duas tirinhas, identifique-as:

Resposta esperada: a vestimenta e a linguagem são distintas, na primeira tem-se uma caracterização estereotipada, enquanto na segunda temos um indígena inserido no contexto social atual. Porém no segundo quadrinho da segunda tirinha temos um indígena com a mesma indumentária da tirinha 1.

b) Qual é o assunto em comum entre as duas tirinhas?

Resposta esperada: As duas falam da língua nativa do Brasil, uma fala das diferenças e outra fala das influências da língua indígena no idioma oficial brasileiro.

c) Pesquise 5 palavras existentes na língua portuguesa que têm origem no tupi ou no guarani falado por alguns povos indígenas do território nacional.

A última pergunta pode ser respondida em casa, na sala de informática ou na sala de aula, por meio de pesquisa na internet pelo celular, caso a maioria dos alunos possua esse equipamento.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COM O POEMA – TANA KUMUERA YMIMIUA (NOSSA LÍNGUA ANCESTRAL)

A sugestão de interdisciplinaridade neste bloco se dará com as disciplinas de Inglês – idioma aprendido na maioria das escolas brasileiras – e Cidadania e Civismo.

Aos professores envolvidos, incluindo o professor de língua materna, indica-se a leitura do artigo: Ambiguidades e vaguezas em textos legais: uma análise da constituição federal brasileira (SOUSA, 2008, p.17-37)[14].

Como atividade, propõe-se que o professor de inglês analise a influência do idioma nas palavras da língua portuguesa, também conhecidos como estrangeirismos. Através de pesquisa em revistas e jornais, os alunos poderão recortar palavras que evidenciem o uso dos estrangeirismos e colar em um cartaz, escrevendo na frente da palavra a sua origem na língua inglesa (como ela é escrita e pronunciada). Por exemplo: a palavra “deletar”, que se tornou usual em português devido à tecla do computador com o nome “delete”, que, por sua vez, recebeu este nome da língua inglesa do verbo ‘to delete’, que significa apagar. Após essa atividade, os alunos deverão ser levados a uma reflexão sobre a influência do idioma inglês no mundo, quais outros eventos ou situações da cultura anglófona estão presentes em nosso dia-dia (halloween, filmes, produtos, alimentos etc.)

O professor de Língua Portuguesa também poderá confeccionar cartazes com as palavras pesquisadas na atividade inaugural deste bloco, ambos professores poderão colocar lado a lado os cartazes confeccionados.

Já o professor de Cidadania e Civismo poderá trabalhar com a importância das línguas oficiais para cada país. O texto para abrir a discussão poderá ser o Artigo 13 da Constituição Federal, incluído no item da nacionalidade.

> Capítulo III
> DA NACIONALIDADE
> Art. 12. São brasileiros:
> [...]
> Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.
> § 1º São símbolos da República Federativa do Brasil a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais.
> § 2º Os estados, o Distrito Federal e os municípios poderão ter símbolos próprios (BRASIL, 1988).

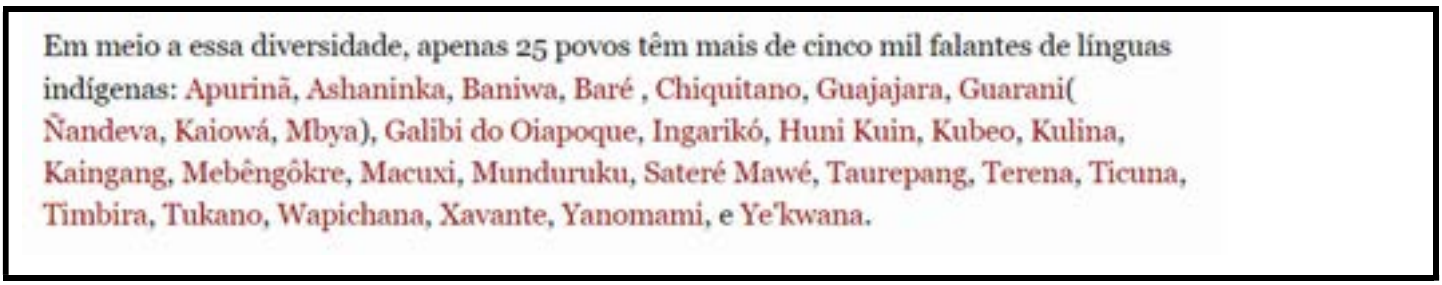
[14] Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12413/12413_1.PDF>

É importante situar o aluno no texto, pois o título – Nacionalidade – determina que a língua oficial de um país é parte da nacionalidade dos seus cidadãos, seria interessante também explorar os conceitos de nacionalidade e língua oficial, inclusive em comparação com outros países, pois é um conteúdo que aguça a curiosidade dos alunos. O trabalho poderia culminar com a produção em folha sulfite de alguns símbolos nacionais e língua oficial dos países que formaram o povo brasileiro, distribuindo para cada aluno um país diferente. Esta atividade tem como principal objetivo levar o aluno a perceber o apagamento dos povos originários de nossa sociedade desde o momento de sua colonização, que continua existindo inclusive no texto constitucional.

O professor deverá também realizar um debate sobre a questão de não constarem entre os idiomas oficiais brasileiros as línguas nativas, questionando os motivos e levantando opiniões.

Por conseguinte, sugere-se uma aula na sala de informática com o professor da disciplina de Geografia em que ele realiza uma leitura dinâmica da página eletrônica(8)[15] – "Línguas – Povos Indígenas do Brasil" – chamando atenção para algumas questões relevantes, como os títulos de cada texto, com uma breve explicação do que encontrarão em cada seção de leitura, dando ênfase ao número de línguas faladas pelos povos indígenas no Brasil, a origem e semelhanças das línguas/troncos linguísticos existentes, principalmente, devido a uma proximidade geográfica e o multilinguismo de alguns povos. Logo no início da página aparecem alguns nomes de povos indígenas, clicando em cima da palavra em vermelho o aluno é levado para outra página para conhecê-lo melhor (FIGURA 16):

FIGURA 16 – Línguas indígenas


Em meio a essa diversidade, apenas 25 povos têm mais de cinco mil falantes de línguas indígenas: Apurinã, Ashaninka, Baniwa, Baré , Chiquitano, Guajajara, Guarani(Ñandeva, Kaiowá, Mbya), Galibi do Oiapoque, Ingarikó, Huni Kuin, Kubeo, Kulina, Kaingang, Mebêngôkre, Macuxi, Munduruku, Sateré Mawé, Taurepang, Terena, Ticuna, Timbira, Tukano, Wapichana, Xavante, Yanomami, e Ye'kwana.

FONTE: a autora (2023)

[15] Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>

O professor da disciplina em questão deverá aproveitar a oportunidade para distribuir entre os alunos uma pesquisa em que cada um deverá realizar uma pequena ficha em que deverá conter as informações essenciais sobre esses povos: número de habitantes, a língua ou línguas faladas por aquela etnia e um desenho de algo que os faz únicos: um grafismo, pintura corporal, uma habilidade manual ou um animal sagrado. Por fim, os alunos devem colar sua pesquisa na região ou estado em que se encontra a maioria das pessoas pertencentes àquela etnia, para tanto o professor de geografia deverá desenhar um mapa do Brasil gigante em papel craft, que poderá ser exposto nos corredores da escola.

Atividade 2 – Declamação de poema:

A atividade 2 de Língua Portuguesa consiste na leitura do poema *Tana Kumuera Ymimiua* (Nossa língua ancestral), retirado do livro *Ay Karyri Tama* (Eu moro na cidade), da autora indígena Márcia Wayna Kambeba (2013, p. 36-37)[16]. Como o texto será retomado em outras atividades, é importante que cada aluno possua uma cópia do texto para localizar as informações que necessitará para responder às perguntas.

FIGURA 17 - Página 36, do livro *Ay Karyri Tama*

[16] Disponível em <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-45661.pdf>

FONTE: a autora (2023)

FIGURA 18 – Página 37, do livro *Ay Karyri Tama*

FONTE: a autora (2023)

A leitura do poema deve ser realizada por inteiro e sem pausa, com entonação e ritmo, ela poderá ser realizada por cinco alunos diferentes, para isso se sugere que os alunos que queiram participar da leitura tenham alguns minutos da aula para ensaiar, de forma que o poema seja declamado por eles. Após a leitura, o professor deverá chamar a atenção dos alunos para o verso escrito em tupi e as atividades anteriores relacionando as tirinhas com os versos, de forma oral.

Em seguida, os alunos serão divididos em grupos para ilustrar cada estrofe do poema - o importante é que sejam formados pelo menos 5 grupos de 5 integrantes cada, assim todos os alunos participarão da ilustração e das apresentações futuras. Cada integrante do grupo fará o desenho de uma estrofe do poema, portanto cada grupo terá realizado 5 desenhos para explicar nas apresentações:

Com os desenhos prontos, os grupos farão apresentações na seguinte ordem, orientados pelo professor:

- Todos os grupos com mais de 5 integrantes deverão apresentar o desenho do título do poema e explicá-lo à sala;
- O grupo 1 apresentará o desenho da primeira estrofe, explicando os motivos para ter escolhido a figura que o compõe. Os demais grupos também explicarão o desenho da primeira estrofe, mas somente se for muito diferente dos que já apresentaram;
- O grupo 2 será o primeiro a apresentar o desenho da segunda estrofe, seguido pelos demais grupos que realizaram uma ilustração diferente;
- Assim, o grupo 3 será o primeiro a apresentar o desenho da terceira estrofe, seguido dos demais grupos que fizeram uma interpretação ilustrativa diferente;
- No mesmo sentido, o grupo 4 deverá ser o primeiro a apresentar a ilustração da quarta estrofe, seguido dos demais que tiverem algo para acrescentar;
- Por fim o grupo 5 apresentará por primeiro o desenho da quinta estrofe, seguido dos demais alunos como nas apresentações anteriores.

Assim todos os grupos terão participado com no mínimo um integrante durante as apresentações orais, o professor poderá sugerir que a pessoa que apresentará seja aquela que realizou o desenho.

Atividade 3 – Intertextualidade

A atividade 3 iniciará com uma tirinha para depois retornar ao poema:

Fonte: Google Imagens (2022)

A leitura da tirinha deve ser realizada por um aluno voluntário, o professor deve abordar a ideia trazida no último quadrinho através de questões orais como: por que houve essa diminuição? Que tipo de sensação ou sentimento expressa o rosto do Armandinho após ler a informação sobre as línguas faladas na época de Cabral?

Relacionando a tirinha com o poema (esta atividade deve ser realizada no caderno, individualmente):

a) Releia a terceira estrofe do poema e a tirinha e responda: por que o idioma falado no Brasil é o português? Qual língua você acha que deveríamos falar em nosso país e por quê?

Resposta esperada: Porque os colonizadores falavam português e essa é uma forma de dominação de um povo. A segunda parte da resposta é pessoal.

b) Releia a quarta estrofe do poema e responda: qual seria o fantasma do medo dos povos que falam tupi?

Resposta esperada: O medo é que, deixando de falar a língua, também se perca uma parte essencial da cultura indígena.

c) Em sua opinião, qual seria a importância de se preservar uma língua?

Resposta pessoal. Porém o professor deverá realizar comentários críticos frente ao processo colonizador que tentou apagar a existência dos povos nativos brasileiros para que sua supremacia não fosse questionada.

d) Na quinta estrofe do poema a autora fala dos povos ágrafos (que não tem escrita), mas cuja identidade está no *seu* ser. Explique no último verso do poema e porque a palavra 'seu' está em itálico.

Resposta esperada: A autora queria enfatizar a internalização da cultura dos povos indígenas através da oralidade, das tradições e dos demais aspectos culturais.

Atividade 4 – Características literárias

A atividade 4 será uma retomada do poema *Tana Kumuera Ymimiua,* com ênfase em suas características literárias: a oralidade/sonoridade e a visibilidade política como expressão da reafirmação identitária e de resistência, a presença do eu-nós lírico-político, portanto é importante que o próprio professor realize a primeira etapa, uma apresentação do poema pelo professor, sem apoio escrito, frisando os sons produzidos pela escolha de palavras, juntamente à declamação o professor usará o maracá para marcar o ritmo do poema. A apresentação deverá considerar o ritmo do poema em que se percebe a semelhança com a língua indígena, os

cânticos e o pulsar do coração, bem como marca o som do maracá em algumas apresentações de danças, para aqueles que aplicaram a atividade anterior, o som do maracá já foi objeto de estudo.

Após a apresentação, o professor exibirá um pequeno vídeo de uma dança indígena com canto na língua tupi, como forma de proporcionar ao aluno um reavivamento de coisas que já foram aprendidas ou até mesmo como um primeiro contato daqueles que ainda não o tiveram com a cultura dos povos autóctones.

Durante a transmissão do vídeo (8)[17], o professor deverá fazer algumas intervenções, como pedir que os alunos cantem um trecho da música juntos e, faltando uns 30 segundos, peça que fechem os olhos para ouvirem a língua e o som do maracá.

Depois desse momento de imersão na cultura, o professor deverá abrir um diálogo com os alunos com uma pergunta sobre o que sentiram quando fecharam os olhos, em seguida deverá pedir que observem as semelhanças entre a declamação do poema e o vídeo deixando que os alunos realizem suas interpretações e que falem sobre o que viram no vídeo.

Com o texto do poema em mãos, peça que os alunos observem o rodapé e o cabeçalho da página 37 do livro, em que há um símbolo indígena, deverão ainda realizar uma fala sobre a representação da coletividade indígena através da ilustração e do verso: “Viu nossa fala com estranheza” retirada do poema, no qual a palavra *nossa* é indicativo de pertencimento da autora. O professor poderá ler a parte do Volume I que trata desse assunto para ter um domínio maior sobre essa característica literária antes de ensiná-la aos alunos.

A fala do professor durante esse momento deverá estar voltada para o pertencimento: ao mesmo tempo que o eu da autora é individual, ele também é coletivo, pois retrata esse pertencimento, sua cultura e seu ser, o coletivo como um, essa característica presente na literatura indígena é chamada de *eu-nós* por alguns estudiosos, dentre eles Julie Dorrico.

A explanação do lirismo proveniente da capacidade de expressar todo o subjetivismo da autora, seus sentimentos em evidência também demonstram a indignação política em relação ao apagamento da cultura indígena, ao etnocídio das línguas nativas, e como forma de resistência e da luta contra esse apagamento, característica presente na primeira e quarta estrofes que também devem ser objeto de fala e estudo do professor para com o alunado. A essa característica da literatura indígena se dá o nome de *lírico-político*, de acordo com Dorrico e Danner.

---

[17] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TQNMkjnjq-w>

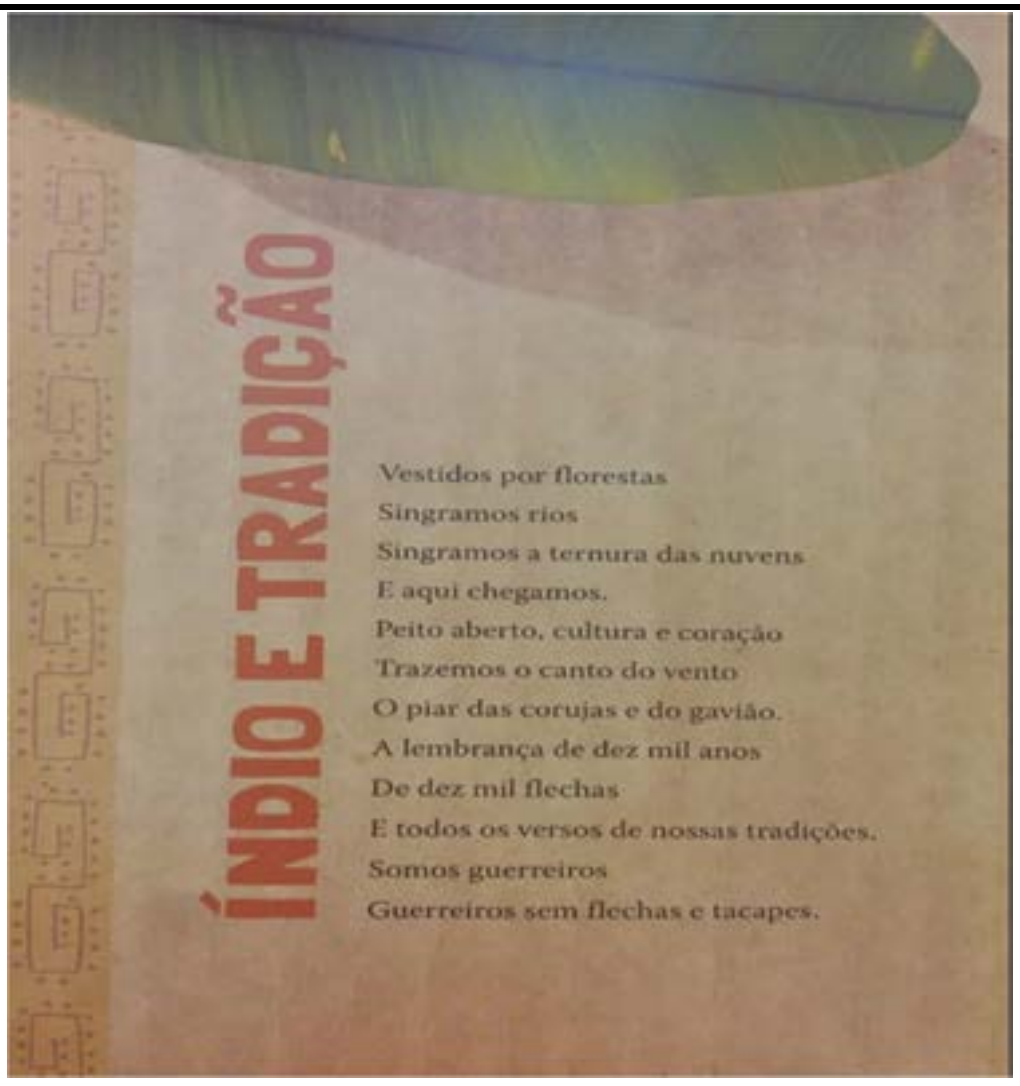
Por fim, o professor deverá solicitar aos alunos que colem o desenho que fizeram na atividade anterior no diário de leitura e depois escrevam a frase de Márcia Wayna Kambeba, em entrevista à Eleonora Frenkel Barreto, para Línguas & Letras (2022-online):

> A importância de se manter viva a língua materna é uma forma de afirmação e de identidade de um povo. O Brasil deve se orgulhar de ter o maior número de povos falantes de sua língua mãe territorializando esse chão. Falar a língua materna é acender a chama do pertencimento e da identidade que por muito tempo foi violentada pelo contato com a sociedade não indígena. Quem fala sua língua materna deve ter orgulho.

Atividade 5: leitura do poema *Índio e Tradição* e oralidade

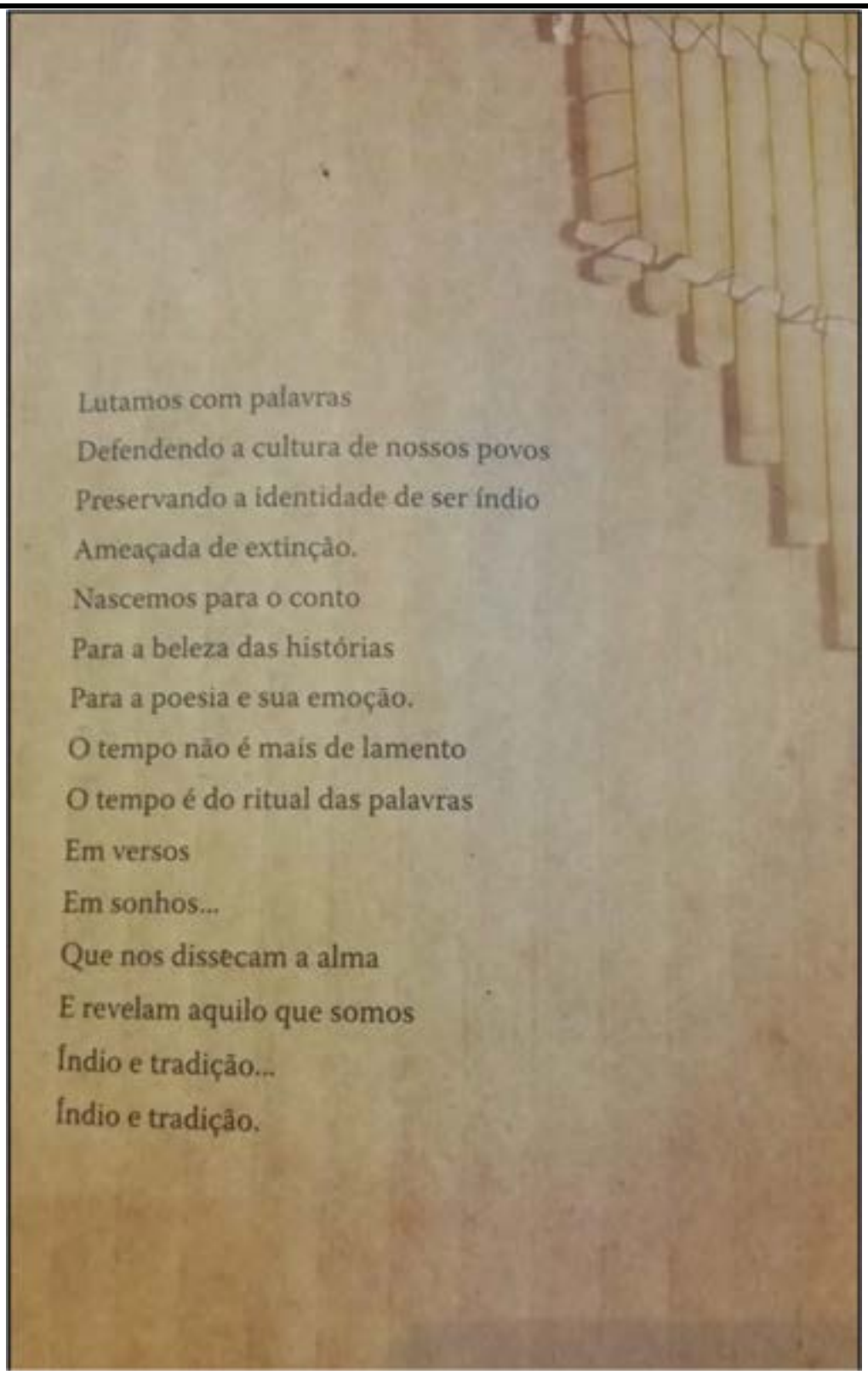
Leitura do poema *Índio e Tradição* de Tiago Hakyi (2011, p. 4-5) retirado do livro Awyató-pót: histórias indígenas para crianças.

FIGURA 19 – Página 4, do livro Awyató-Pót: Histórias Indígenas Para Crianças



FONTE: Hakyi (2011)

FIGURA 20 - Página 5, do livro *Awyató-Pót: Histórias Indígenas Para Crianças*



FONTE: Hakyi (2011)

A leitura poderá ser realizada como um coral, todos juntos, por conseguinte o professor deverá tomar a palavra para abrir o diálogo com o alunado sobre as impressões que tiveram do poema, levando-os a compreenderem a mensagem central de luta e resistência por meio da literatura para a sobrevivência da cultura indígena brasileira, esse momento deverá ser realizado apenas oralmente.

Os alunos deverão realizar o questionário abaixo no caderno, porém antes o professor deve retomar a explicação da atividade anterior das características do eu-nós lírico-político, através da confecção de um mapa mental (anexo 20), visto que necessitarão desses conhecimentos para respondê-lo:

1 – Responda de acordo com o poema *Índio e Tradição* de Tiago Hakyi:

a) Assinale as alternativas em que a característica do eu-nós presente na literatura indígena aparece no poema:

(x) Vestidos por florestas

(x) E aqui chegamos.

( ) O piar das corujas e do gavião

(...) O tempo não é mais de lamento

(x) Que nos dissecam a alma

b) Marque com um ‘x’ as alternativas que confirmam a existência da característica lírico-política no poema ameríndio:

( ) Singramos a ternura das nuvens

(x) Defendendo a cultura de nossos povos

(x) Preservando a identidade de ser índio

( ) O tempo é do ritual das palavras

(x) Índio e tradição

c) Assinale a(s) alternativa(s) que justifica(m) a presença do grafismo na lateral esquerda da página 4:

( ) não há uma relação entre o texto e o poema.

(x) O desenho é marca de identidade coletiva, bem como se percebe a presença do eu-nós no poema.

( ) O desenho é o símbolo de uma cerimônia matrimonial.

(x) A ilustração é símbolo de pertença a um povo indígena.

( ) O desenho é uma expressão artística do autor.

Durante a correção desta atividade, o professor deverá destacar na letra a) a presença dos pronomes na primeira pessoa do plural nos versos assinalados; na letra b) retomar o significado de resistência e luta presentes nas palavras: “defendendo” e “preservando”, já no último verso está implícita a ideia de guardar a tradição do povo, por isso ele também deve ser assinalado. Já na letra c) o professor deve recordar o estudo, em outros blocos de atividade, da importância da presença de grafismos indígenas como marca de autoria coletiva, do eu-coletivo, que é característico da literatura indígena, por fazer parte de um pensamento indissociável de sua identidade e de sua luta/resistência.

Neste bloco sugere-se ao aluno e professor que queiram aprofundar seus conhecimentos sobre as línguas nativas a leitura do livro Taynôh de Aline Pachamama. A motivação para os alunos deve ser a reprodução de um trecho do vídeo disponível em uma plataforma digital online[18], transmitido pela televisão da escola ou no educatron.

A fala para introdução do vídeo pode ser a seguinte: aos alunos que gostaram de aprender um pouco mais sobre as línguas ameríndias sugiro a leitura do livro de Aline Pachamama, que desenvolveu uma obra em quatro línguas: espanhol, português, xavante e guarani para que o povo brasileiro volte seu olhar a sua identidade ancestral.

[18] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iZ9GZCiE318>

7. A ILUSTRAÇÃO COMO PARTE ESSENCIAL DA EXPRESSIVIDADE INDÍGENA E DA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

> As obras de literatura participam nestes processos [dar sentido à nossa existência e ao que somos], e contribuem para colocar em circulação alguns significados sobre os povos indígenas. E, no contexto destas produções, os ilustradores também estão envolvidos com esta produção de significados (Verônica Simm e Iara Tatiana Bonin, 2011, p. 89)

Como já explanado no Volume I deste Trabalho de Conclusão de Curso, a ilustração é uma presença marcante e essencial na/para a literatura indígena, pois é para o texto literário um complemento e até mesmo tão importante quanto as palavras expressas nas obras. Pode-se dizer também que o desenho assume papel dentro dos objetivos e características literárias dos povos aborígenes, por isso é essencial seu estudo em sala de aula.

É com este olhar – obra/autor/ilustrador – que serão elaboradas as atividades deste bloco, sendo necessária uma preparação prévia do professor de Língua Portuguesa. Nesse caso, sugere-se a leitura do capítulo 3 - *As textualidades indígenas e sua leitura*, do livro de Janice Thiél (2012, p. 73-94), *Pele silenciosa, pele sonora: A literatura indígena em destaque.* A primeira obra escolhida para o trabalho com o tema é o poema *Convite à alegria,* de Tiago Hakiy, presente no livro *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*.

Como motivação para a aula inaugural, usar-se-á a própria ilustração do poema escolhido, ela será objeto de questionamentos e levantamento de hipóteses, como numa atividade de pré-leitura. Para isso, propõe-se que o professor de Língua Portuguesa passe no quadro as perguntas abaixo:

- Do que vocês acham que falaremos na aula de hoje?
- O que os levaram a tal afirmação?
- Quais elementos foram desenhados?
- O que podemos observar de diferente neste desenho?

Em seguida ou simultaneamente, o professor deverá projetar no *datashow* apenas a ilustração, sem o poema, como na figura abaixo. Para tanto, fizeram-se as adaptações necessárias na reprodução da página da obra (ver Figura 21)

FIGURA 21: Página 26, do Livro *A Pescaria do Curumim e Outros Poemas Indígenas (adaptada)*

FONTE: Hakiy (2011)

Com o desenho projetado no quadro, o professor deverá oralizar as perguntas e ouvir as respostas antes de pedir que os alunos anotem no caderno.

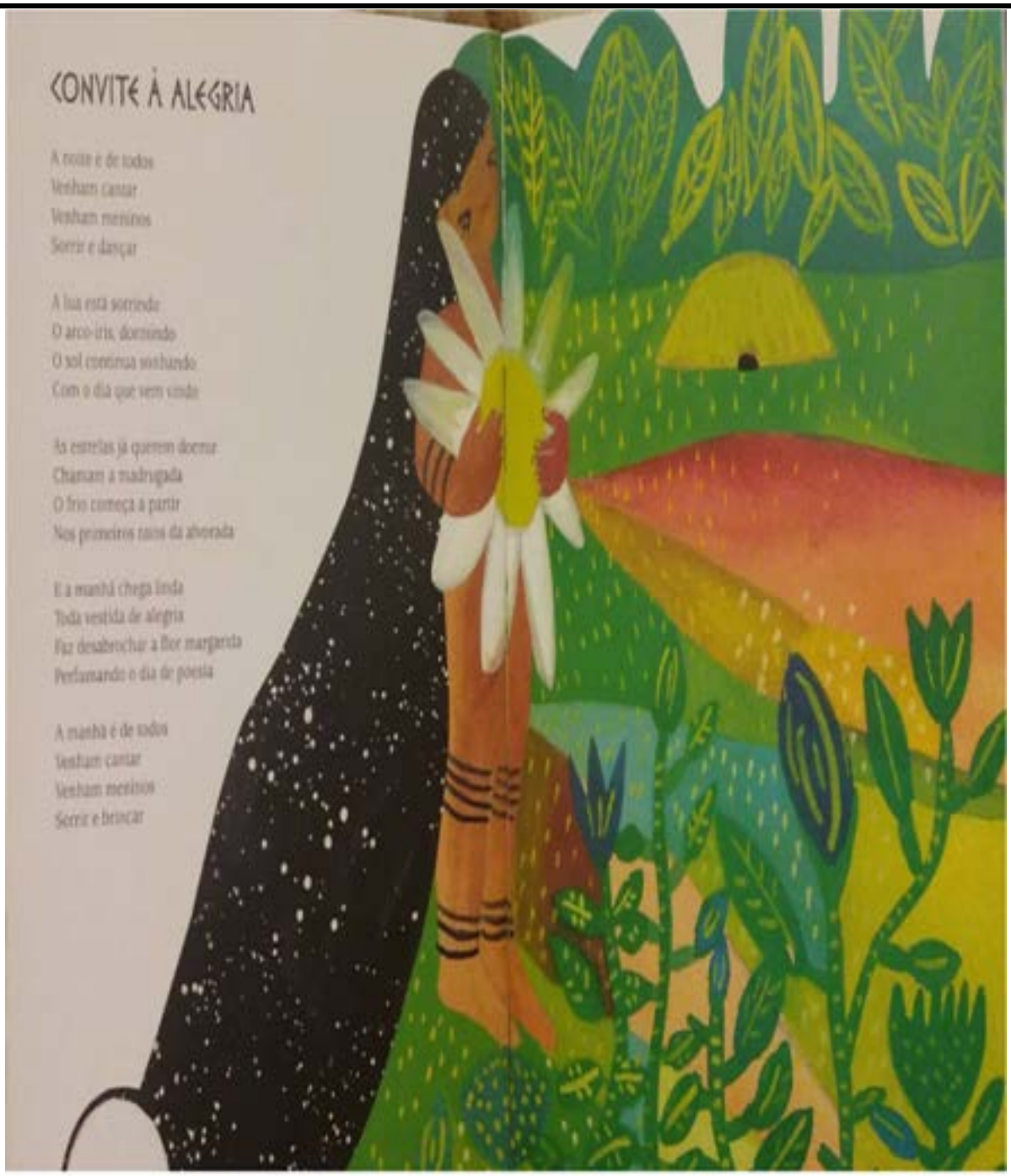
Como não há respostas certas para essa atividade, o professor deverá prosseguir com a apresentação do título do poema *Convite à alegria* e novamente irá questioná-los, dessa vez apenas verbalmente: O título que acabei de apresentar poderia ser dado a este desenho? Expliquem suas respostas. Com base no desenho e no título, o que vocês esperam encontrar no texto de hoje?

Pode ser que as hipóteses levantadas na atividade de pré-leitura sejam coerentes com o título, neste caso o professor poderá retomá-las relacionando-as, explicando alguns possíveis motivos presentes na ilustração para que isso tenha ocorrido.

Caso o professor tenha em mãos o livro, poderá mostrar aos alunos toda a obra, folheando-a até chegar ao poema a ser trabalhado na sala, chamando a atenção dos alunos para as palavras ao lado da ilustração e o tipo de texto.

Novamente com o auxílio do *datashow*, o professor deverá projetar o poema juntamente do desenho:

FIGURA 22: Página 26, do Livro *A Pescaria do Curumim e Outros Poemas Indígenas*



FONTE: Hakiy (2011)

A leitura do poema pode ser realizada pela sala, cada fila de alunos lê, em coro, uma estrofe do poema.

O professor deverá realizar um comparativo entre as situações hipotéticas levantadas pelos alunos antes da leitura e o que viram no poema de Tiago Hakyi e finalizar com a pergunta: Vocês esperavam um poema?

Atividade 2: Pesquisa e interpretação

Para esta atividade, pode ser necessário realizar a ativação dos conhecimentos aprendidos nesta série, já que algumas figuras de linguagem são apresentadas no 6º ano, dentre elas a prosopopeia. A sugestão é uma pesquisa realizada em casa, no caderno, sobre o que é personificação, relacionando-a a um exemplo. Todos os alunos devem ler seus exemplos em sala, assim, conforme o professor for explicando cada um deles, os alunos poderão esclarecer suas dúvidas e compreender melhor o conceito.

Novamente o poema *Convite à alegria* e a ilustração devem ser apresentados para os alunos para uma análise mais detalhada do conteúdo e da ilustração em conjunto. Para tanto, os alunos deverão responder algumas perguntas em seus cadernos, para esta etapa a proposta é uma atividade em dupla para que os alunos possam discutir um com o outro antes de realizar os registros das respostas:

1- A ilustração possui alguns desenhos que não são citados no poema, quais são e por que eles foram inseridos ali?

Resposta esperada: A oca, o rio e a floresta, eles foram inseridos porque representam a coletividade, o ambiente em que vivem e o amor pela natureza, como parte do todo, da comunidade.

2- Quais aspectos do desenho demonstram um pouco da tradição e cultura indígena?

Resposta esperada: Além dos elementos já citados na resposta anterior, há também a pintura indígena no corpo da menina e a pintura do desenho com pontilhados que lembram a forma de desenho e pintura dos povos indígenas.

3- As palavras possuem uma beleza envolvente, que se costuma chamar de trabalho estético. O desenho feito por Taísa Borges para representar o poema, possui trabalho estético de fusão de elementos através de figuras de linguagem, quais? Como elas ocorrem?

Resposta esperada: A noite desenhada no cabelo da menina é algo diferente que proporciona encantamento em quem o vê é uma fusão estética proporcionada pela personificação da noite, já a margarida gigante que a menina carrega é uma hipérbole e uma metáfora, pois ao mesmo tempo em que é exagerada no tamanho, a margarida também é a representação de sua vestimenta.

4- O poema traz diversas passagens de personificação ou prosopopeia – figura de linguagem que atribui características humanas a seres não-humanos. O cabelo da menina indígena é um exemplo de personificação. Encontre na ilustração outros exemplos dessa figura de linguagem:

Resposta esperada: A menina pode estar representando a manhã/o dia chegando.

Atividade 3 - Análise literária

A atividade 3 deverá ser focada na construção do texto pelo autor, para tanto se deve retomar o conhecimento explorado na aula anterior, através do programa *Jamboard* do aplicativo *Google* na sala de informática. Observação: caso sua escola não possua uma sala de informática, a atividade pode ser realizada no diário de leitura.

Sugere-se a realização de um mapa mental guiado através das seguintes questões: As questões da atividade anterior falavam de um assunto principal, qual era? Esse será o título de nosso mapa mental: “As ilustrações na literatura indígena” - ou algo parecido que tenha vindo dos próprios alunos. Partindo do título, seguirão três flechas que deverão indicar o que aprendemos sobre as ilustrações literárias indígenas: PINTURA/TRAÇADO; COLETIVIDADE, IMPORTÂNCIA TEXTUAL. Por último um pequeno texto partindo de cada palavra explicando essas características, tudo isso escrito com as palavras dos alunos ditadas em suas participações, o que deve ficar parecido com o mapa abaixo:

FIGURA 23 - Mapa mental sobre a ilustração

FONTE: a autora (2023)

O professor poderá realizar um comentário em sala para ligar o conteúdo do mapa mental e o poema estudado, conforme exemplo abaixo:

“Um dos recursos usados no poema para sua apreciação e interpretação é a ilustração realizada por Taísa Borges, porém não é o único, antes do desenho, o autor Tiago Hakyi escreveu um texto cheio de linguagem literária que criam efeitos de sentido no poema. Vamos retomar o texto e realizar uma breve análise desses elementos que o tornam um poema:”

A atividade pode ser realizada oralmente e será necessária a projeção dele novamente no *datashow*, e para ficar mais divertido, a sala pode ser dividida em dois lados: LADO A e LADO B, um quadro de pontuação deve ser desenhado na lousa e o lado que tiver mais pontos pode escolher um ‘mico’ para o outro lado pagar, exemplo: contar uma piada engraçada para a turma.

Uma outra sugestão seria projetar somente o poema, para que os alunos foquem no texto para responder às perguntas e não na ilustração. Nesse caso o poema ficaria assim:

CONVITE À ALEGRIA

A noite é de todos
Venham cantar
Venham meninos
Sorrir e dançar

A lua está sorrindo
O arco-íris, dormindo
O sol continua sonhando
Com o dia que vem vindo

As estrelas já querem dormir
Chamam a madrugada
O frio começa a partir
Nos primeiros raios da alvorada

E a manhã chega linda
Toda vestida de alegria
Faz desabrochar a flor margarida
Perfumando o dia de poesia

A manhã é de todos
Venham cantar
Venham meninos
Sorrir e brincar

QUESTIONÁRIO VALENDO PONTOS:

1. Como pode ser explicado o título do poema?

Resposta esperada: A alegria é convidada para fazer parte do novo dia na vida das crianças da comunidade.

2. Há no texto quatro elementos celestes que foram personificados, quais são?

Resposta esperada: o sol, a lua, as estrelas e o arco-íris.

3. O texto possui uma estrutura circular, isto é, vai e volta para o mesmo ponto de partida, esta estrutura ocorre no poema a partir de um ciclo da natureza, qual é?

Resposta esperada: O dia e a noite.

4. Identifique no texto a personificação realizada pelo autor para a manhã:

Resposta esperada: “Toda vestida de alegria”.

5. Cite o verso em que ocorre a figura de linguagem conhecida como sinestesia, isto é, um cruzamento de sensações:

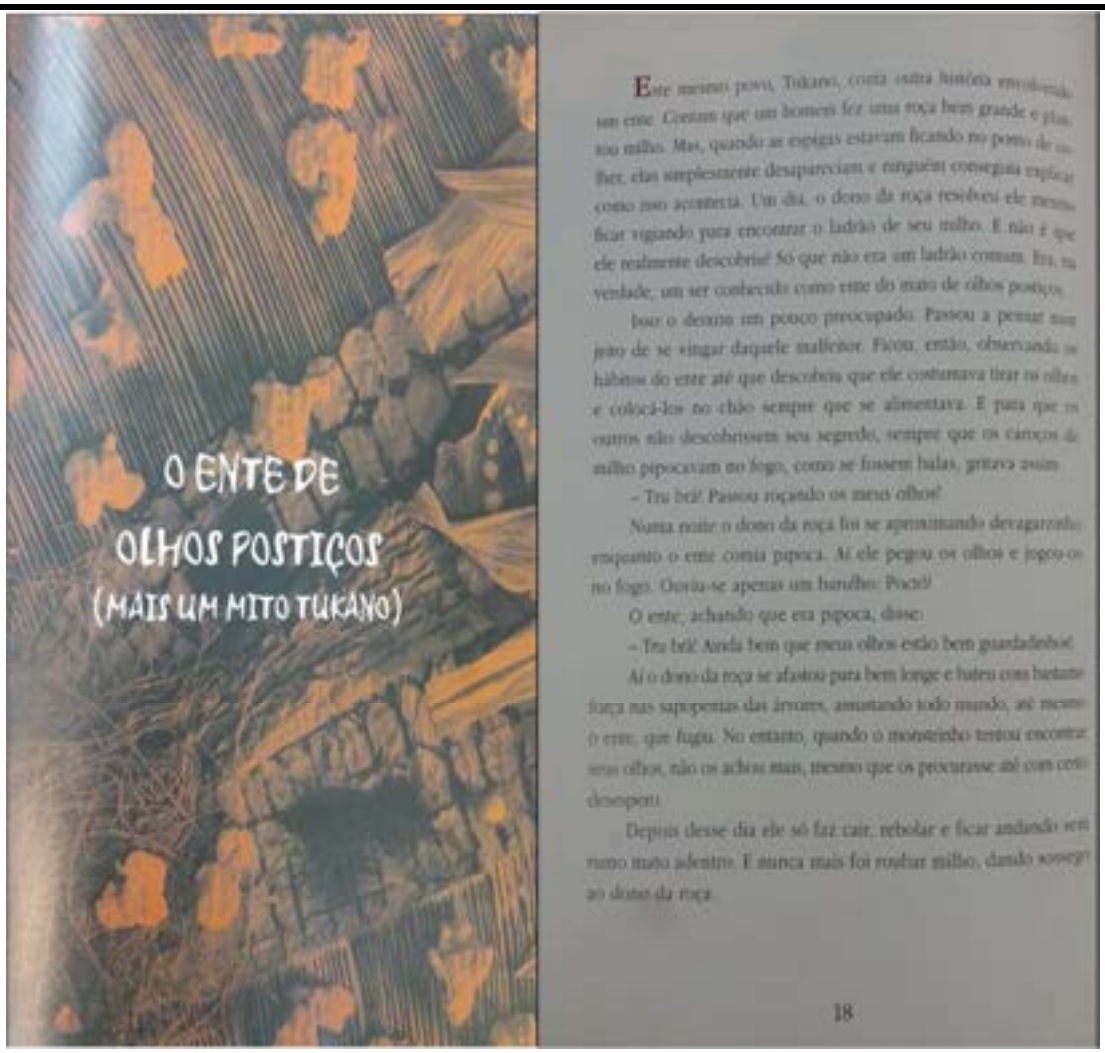
Resposta esperada: “Perfumando o dia de poesia”.

Atividade 5: Leitura dramatizada

Esta atividade deve ser realizada ao ar livre, os alunos devem estar em roda e sentados ao redor do professor, que deverá contar a história de forma performática. A história será *O ente de olhos postiços (mais um mito Tukano)* retirado do livro *A caveira-rolante, A mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar* do escritor Daniel Munduruku (2010, p. 15-18).

FIGURA 24 - *A Caveira Rolante, A Mulher-Lesma E Outras Histórias Indígenas De Assustar* (p.15 e 18)

PÁGINA 15 DO LIVRO PÁGINA 18 DO LIVRO



Este mesmo povo, Tukano, conta outra história envolvendo um ente. Contam que um homem fez uma roça bem grande e plantou milho. Mas, quando as espigas estavam ficando no ponto de colher, elas simplesmente desapareciam e ninguém conseguia explicar como isso acontecia. Um dia, o dono da roça resolveu ele mesmo ficar vigiando para encontrar o ladrão de seu milho. E não é que ele realmente descobriu! Só que não era um ladrão comum. Era, na verdade, um ser conhecido como ente do mato de olhos postiços.

Isso o deixou um pouco preocupado. Passou a pensar num jeito de se vingar daquele malfeitor. Ficou, então, observando os hábitos do ente até que descobriu que ele costumava tirar os olhos e colocá-los no chão sempre que se alimentava. E para que os outros não descobrissem seu segredo, sempre que os caroços de milho pipocavam no fogo, como se fossem balas, gritava assim:

– Tru brá! Passou roçando os meus olhos!

Numa noite o dono da roça foi se aproximando devagarinho enquanto o ente comia pipoca. Aí ele pegou os olhos e jogou-os no fogo. Ouviu-se apenas um barulho: Poct!

O ente, achando que era pipoca, disse:

– Tru brá! Ainda bem que meus olhos estão bem guardadinhos!

Aí o dono da roça se afastou para bem longe e bateu com bastante força nas saboneiras das árvores, assustando todo mundo, até mesmo o ente, que fugiu. No entanto, quando o monstrinho tentou encontrar seus olhos, não os achou mais, mesmo que os procurasse até com certo desespero.

Depois desse dia ele só faz cair, rebolar e ficar andando sem rumo mato adentro. E nunca mais foi roubar milho, dando sossego ao dono da roça.

18

FONTE: Mundukuru (2010)

Ainda em roda, o professor deverá abrir um diálogo dos alunos para com o texto, perguntando: O que vocês gostariam de dizer sobre o texto de hoje? Depois que todos os alunos que se voluntariaram verbalizarem seus pensamentos, o alunado deve retornar à sala de aula, para a tarefa de casa, que será o registro de uma pequena resenha com os sentimentos e sensações que a atividade de leitura ao ar livre do dia proporcionou. A tarefa deve ser realizada no diário de leitura.

Atividade 6 - interpretação da ilustração das páginas 16 e 17

FIGURA 25 - Páginas 16 e 17, do livro *A Caveira Rolante, A Mulher-Lesma E Outras Histórias Indígenas De Assustar*

FONTE: Mundukuru (2010)

Questionário para ser respondido pelos alunos:

1 – O que mais lhe chamou a atenção neste desenho e por quê?

Resposta pessoal.

2 – A ilustração possui algumas relações com a história, quais?

Resposta esperada: a pipoca é a comida preferida do ente de olhos postiços.

3 – Como você acredita que a ilustração de Maurício Negro foi produzida?

Resposta esperada: o ilustrador utilizou elementos naturais e pintura de aquarela.

4 – Você já conhecia essas técnicas?

Resposta pessoal.

5 – Existe um elemento que parece não fazer parte do desenho, qual é e o que ele representa?

Resposta esperada: O desenho de uma boca, que seria a boca do ente de olhos postiços entre as palhas do milho e a espiga.

6 – Há também a ausência de alguns caroços de milho na espiga, o que ele representa e por que foram desenhados dessa forma?

Resposta esperada: Eles representam os olhos do ente e como eles são postiços, foram desenhados como se tivessem sido retirados.

7 – A ilustração do ente é bem peculiar, explique essa afirmação:

Resposta esperada: Taisa Borges usou para ilustrar o ente uma personificação da espiga de milho, recurso também usado na estilística/figura de linguagem, pois deu a ele as características da espiga e milho, o alimento preferido do ente dos olhos postiços.

8 – O uso de elementos naturais relembrando o enfoque na natureza, bem como os riscos embaixo da espiga, que lembram a palha utilizada para a construção de diversos artefatos indígenas (vestuário, moradia, instrumentos), estão relacionados à características específicas da literatura indígena. Assinale a alternativa mais condizente com essa interpretação:

( ) a tradição e cultura dos povos indígenas.

( ) a resistência

( ) a oralidade

Explique sua resposta: _____

_____

_____

Resposta esperada: a comida, a vestimenta, o tipo de moradia determinam a cultura de um povo, já a característica da resistência refere-se a luta que os povos indígenas enfrentam para sobreviver e existir na sociedade, e a oralidade é uma característica presente no texto de Daniel Munduruku, pois trata-se de uma história passada de geração em geração, mas não se encontra nesta ilustração.

Atividade 7: Leitura de obras indígenas

A atividade 7 deve ser realizada na biblioteca da escola.

O professor de Língua Portuguesa necessitará separar previamente o material para esta atividade, com a ajuda da bibliotecária, os livros de literatura indígena devem ser separados e expostos em mesas ou prateleiras que se destaquem das demais. Caso a escola não possua uma biblioteca ou literatura indígena, sugere-se que o professor prepare xerox de poemas ou contos mais curtos e peça que os alunos escolham um para ler.

A leitura das obras deve ser silenciosa e na própria biblioteca. Após lerem seus livros, os alunos devem realizar, em casa, um desenho para representar o texto, utilizando a técnica de Maurício - ilustrador do livro Negro *A caveira-rolante, A mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar,* a atividade deve ser realizada no diário de leitura.

Na aula seguinte, os alunos deverão apresentar seus desenhos e contar a história que leram, finalizando, dessa forma, a atividade. Caso o professor disponha de algum tempo ainda

para finalizar a aula, poderá pedir ainda que os alunos expressem sua admiração artística por alguns desenhos na sala, sempre reforçando que cada um possui uma habilidade, mas que todos podem mostrar seus pensamentos e sentimentos através dela, seja: pintura, desenho, escrita, oralidade, dança, canto, instrumentos musicais, etc.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COM O BLOCO DA CARACTERÍSTICA LITERÁRIA – ILUSTRAÇÃO

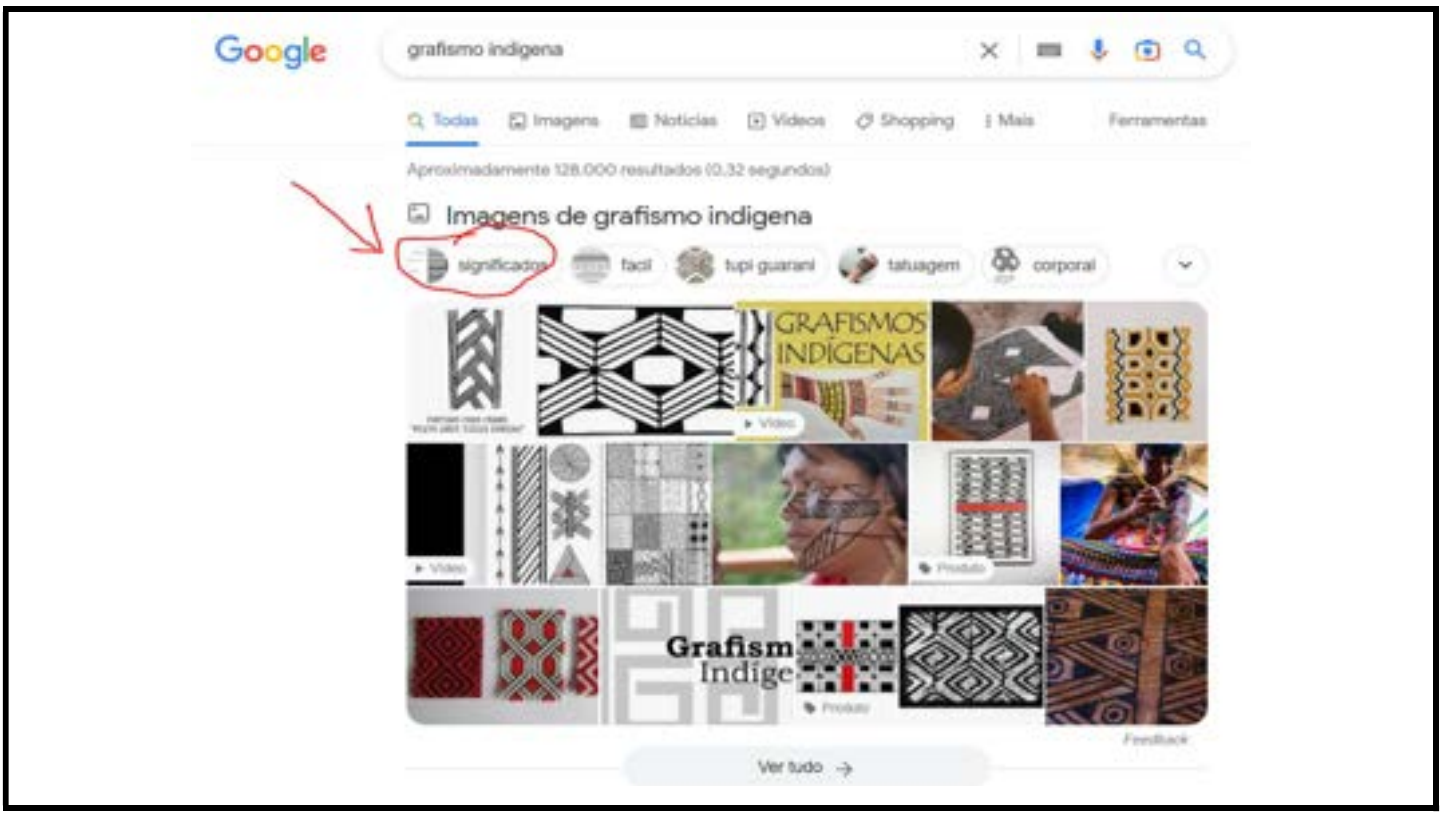
A multidisciplinaridade pode acontecer neste bloco com as disciplinas de Arte e História.

O professor de História será o primeiro a iniciar essa transversalidade com a disciplina de Português, a sugestão é aplicar o conteúdo ao mesmo tempo que o professor de Língua Portuguesa aplica a atividade 5 deste bloco, pois esse conhecimento contribuirá tanto para o professor de Língua Portuguesa, quanto para o professor de Arte.

A atividade será baseada no vídeo 10[19], de apenas 4 minutos, para isso o professor de História deverá assistir ao vídeo antes de passá-lo em sala de aula. O vídeo poderá ser passado através do Educatron, TV ou *datashow* e, ao final, o professor de História realizará a propositura de uma pesquisa de grafismos indígenas na internet, presentes nas cerâmicas/vasos e registre em seu caderno o desenho e seu significado para apresentar à turma, a atividade pode ser realizada em casa ou no laboratório de informática no ícone de pesquisa com as palavras Grafismos indígenas, clicando no ícone significados como na figura abaixo.:

FIGURA 26: Pesquisa por grafismos dos povos indígenas

[19] Disponível em <https://youtu.be/ky7afsv9bCk>



FONTE: Google imagens (2022)

O professor deverá fazer um cartaz coletivo com as pesquisas realizadas para expor na sala de aula, assim todos poderão ter acesso à pesquisa do colega.

Já o professor de Arte deverá iniciar seu trabalho simultaneamente com a aplicação da atividade 6 pelo professor de Língua Portuguesa, pois ela servirá de base para a aplicação da atividade 7 já que os alunos poderão realizar a mesma técnica de desenhos e grafismos na apresentação de trabalhos que será promovida pelo professor de Português.

A sugestão para o professor de Arte como aprofundamento e preparação para as atividades a serem realizadas em suas aulas é a leitura de *O livro da Argila*[20].

Inicialmente propõe-se que o professor de Arte utilize como motivação para sua atividade a confecção do cartaz realizado pelo professor de História com o comentário de que verão um pouco mais sobre a produção cerâmica indígena na aula do dia, mas que para isso é necessário contar uma história do povo Wayana que fala da criação das mulheres (VETHEM, 2017, p. 24-31), da leitura indicada acima. Depois, da audição do mito da criação das mulheres, o professor deverá propor a confecção de um vaso ou escultura em argila utilizando alguns grafismos indígenas vistos com a professora de História para personalizá-lo (a).

[20] Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0DL00003.pdf>

Nesta atividade o professor de Arte deverá chamar a atenção dos alunos para as diferenças de grafismos conforme a peça que está sendo confeccionada, assim aqueles que fizerem um vaso, deverão realizar grafismos próprios devido a cultura Wayana (VETHEM, 2017), para que não haja uma ofensa a este povo que acredita serem diferentes as pinturas corporais da arte produzida na argila, pois caso realizassem o mesmo desenho produzido na cerâmica nos homens ou mulheres, eles também se tornariam pesados como a argila.

O livro da argila traz também uma descrição minuciosa de como a cerâmica é feita e sua importância, a sugestão é que o professor insira comentários introdutórios sobre a cultura da cerâmica durante o passo a passo da produção em sala da peça de argila e, assim, compartilhe um pouco do que aprendeu com os alunos.

8. UMA OUTRA PERSPECTIVA DE MUNDO PELOS OLHOS INDÍGENAS: A SUSTENTABILIDADE EM FOCO

> Então, a segunda dimensão de ancestralidade que a gente tem que reconectar, que é essa que nós aprendemos com os guaranis, por exemplo, é honrar os ecossistemas, não somente como ecossistemas nem como fontes de recursos, mas como seres. (Kaká Werá Jecupé, 2017).

Este bloco de atividades estará voltado a criar conexões mais profundas entre o aluno e a cultura indígena, como forma de ampliar os horizontes do conhecimento, elevando a informação ao patamar de transformação do ser humano e por consequência da humanidade, pois o que se tem visto é uma degradação ambiental que pode tornar o mundo inabitável pelos seres humanos e muitos outros seres vivos.

Um novo caminho de esperança é plantado pelos povos indígenas com respeito à Mãe Terra; para eles o tratamento igualitário a todos os seres vivos e não-vivos que compõem o corpo da Mãe é esse caminho, para muitos outros povos do mundo a ciência é a resposta para tudo, a intenção deste trabalho não é excluir nenhum conhecimento, mas uni-los no combate à degradação de nosso habitat.

Portanto, as atividades que se seguirão estarão mais voltadas à reflexão e expansão do conhecimento e não tanto à mera identificação de uma característica literária, pois é nesta ciência indígena – derivada de milênios de tradição – que se poderá realmente provocar uma transformação social de respeito e amor pelo outro e pelo meio em que se vive.

Como forma de aprofundamento e aprimoramento, o professor de Língua Portuguesa poderá ler o artigo de Danner e Dorrico (2018, p. 143-166) *A estilística da literatura indígena brasileira: a alteridade como crítica do presente – sobre a noção de eu-nós lírico-político* e assistir à entrevista de Kaká Werá - Jecupé à Jovem Pan, cujo endereço eletrônico (vídeo 11)[21].

Atividade 1: Motivação e pesquisa

A atividade inaugural consiste na apresentação do globo terrestre, o professor o levará para a sala e perguntará aos alunos: O que este globo terrestre tem em comum com a literatura indígena? Ou em caso de não conhecerem ainda esse tipo de literatura, sugere-se a seguinte pergunta motivadora: Quem poderia dizer qual é a relação entre o globo terrestre e a aula de hoje?

Depois de ouvir alguns alunos, o professor deverá apresentar o tema da aula – "A literatura indígena e a sustentabilidade" e em sequência questioná-los sobre o significado da palavra "sustentabilidade", pode ser necessária uma pesquisa, para tanto o professor poderá pedir que os alunos consultem o dicionário, levando-os a uma biblioteca. Eles também deverão resumir em poucas linhas a relação entre o globo terrestre e o significado encontrado no dicionário, esta atividade deverá ser realizada no diário de leitura.

Atividade 2: socialização de resumos e vídeo da obra *A cura da Terra* de Eliane Potiguara

O professor retomará o resumo produzido na aula anterior e solicitará que alguns alunos se voluntariem para ir até a frente da sala e ler seu diário em voz alta, compartilhando-o com os outros alunos.

Após as socializações, o professor passará o vídeo (12): *A cura da Terra,* de Eliane Potiguara[22], o qual narra a história do livro passando folha a folha as ilustrações, a primeira vez que passar o vídeo o professor deverá enunciar que o vídeo será passado duas vezes, a primeira na íntegra e, na segunda vez o vídeo será pausado diversas vezes para que o professor realize perguntas para toda sala. O questionário a seguir deverá ser realizado simultaneamente à leitura através de pausas no vídeo, conforme as indicações abaixo:

[21] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R37J92Utcy4>
[22] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GiPa8dqCupk>

- Aos 1min. e 4 segundos o professor parará o vídeo e perguntará: Quem são as personagens da história até agora? Em que parte do dia se passa a história? Qual som pode ser ouvido ao fundo do vídeo e por quê?
- Aos 2min. e 19 segundos a pergunta deverá ser: o que realmente Moína queria da avó? Como se inicia a história que Moína ouvira essa noite?
- Aos 3 min. e 22 segundos uma nova pausa para perguntar: O que aconteceu com a comunidade quando a mentira, a maldade e os vícios entraram na aldeia?
- Aos 4 min. e 27 segundos a pausa é para perguntar: O que aconteceu com a terra, os animais, as frutas e os rios?
- Aos 5min. e 36 segundos o professor deverá perguntar: Como a maldade, a mentira e os vícios entraram na comunidade indígena? Por quê?
- Aos 8 min. e 14 segundos o vídeo deve ser pausado para as seguintes perguntas: Como o problema central do livro foi resolvido? A fuga do povo, o choro e o renascimento das tradições indígenas trazidas pelos ancestrais podem ser comparadas com os períodos históricos do processo de colonização brasileira? E da atualidade? Expliquem:
- Aos 9 min. e 27 segundos o professor realizará mais uma pausa para perguntar: A cura da terra é possível como? Responda de acordo com o texto:
- Aos 10 min. e 42 segundos a pausa é para perguntar: E vocês acham que as crianças podem mudar o mundo? Como?
- Aos 11 minutos o professor fará a pausa para um comentário e uma proposta. O comentário consiste no conhecimento de que muitos povos indígenas acreditam que nos sonhos as pessoas se encontram com seus ancestrais e com as divindades de outros planos, assim seria possível que conhecimentos perdidos fossem transmitidos para um povo ou até mesmo novos conhecimentos. Agora vamos ler juntos a biografia da autora Eliana Potiguara. (Neste momento sugere-se que faça outra pausa no vídeo aos 11 min. e 57 segundos, pois o tempo do vídeo é curto para se ler coletivamente todo o texto).

É chegada a hora de os alunos demonstrarem as reflexões que fizeram ao relacionar o livro e o significado encontrado no dicionário, para tanto o professor proporá um desenho de fundo (bem clarinho) para ilustrar a página do diário de leitura em que anotaram a pesquisa sobre a palavra sustentabilidade.

Atividade 3: Análise das características literárias

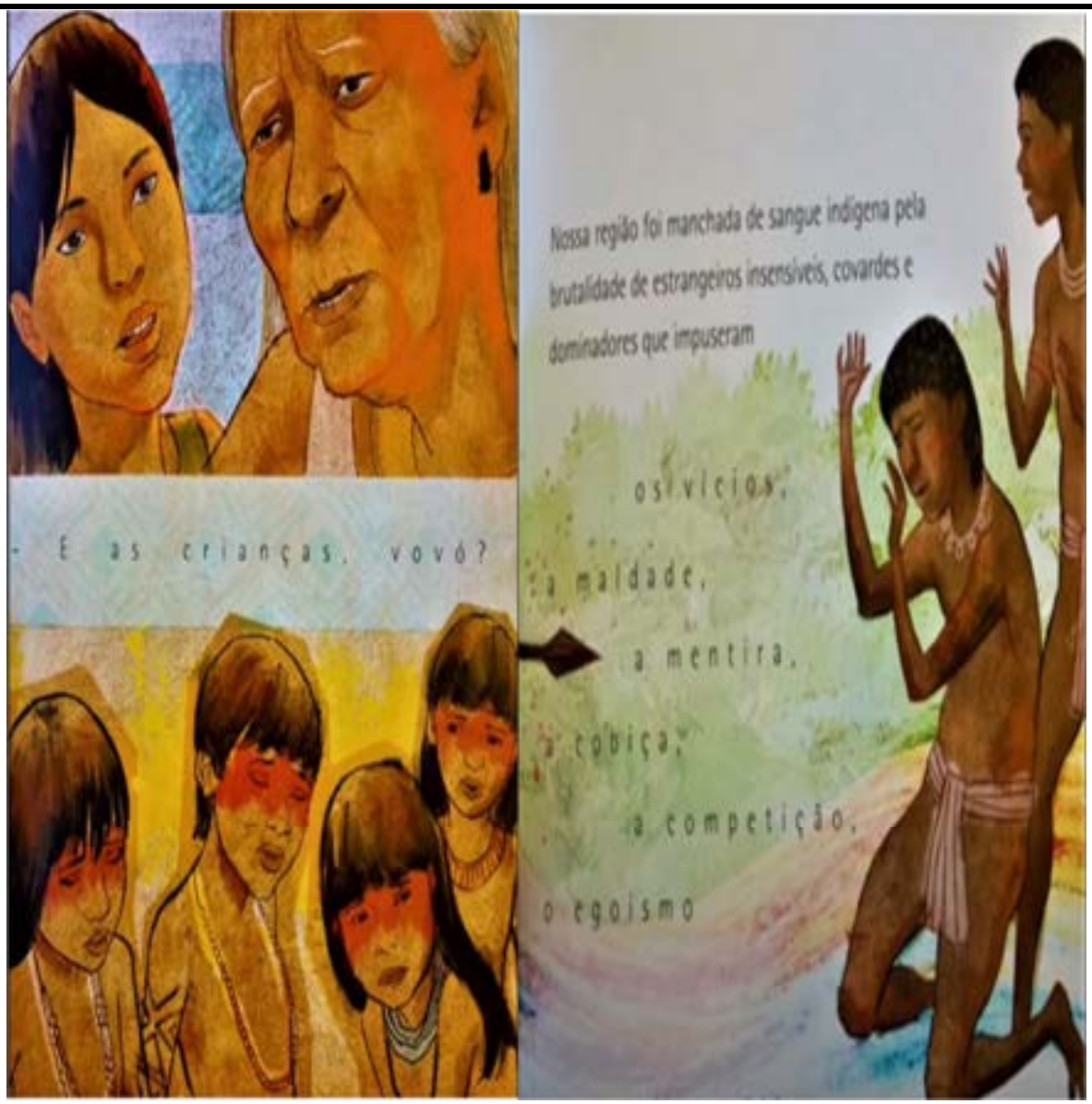
Na atividade 3 o professor retomará o livro, de Eliana Potiguara, para realizar inferências literárias que expressam a cosmovisão indígena, para tanto será necessária a reprodução das páginas abaixo com as respectivas perguntas:

FIGURA 27 - Página 11, do livro *A Cura Da Terra*

FONTE: Potiguara (2015)

FIGURA 28 – Livro *A Cura Da Terra*

Página 14 **Página 16**



FONTE: Potiguara (2015)

1 - O que as três páginas têm em comum? Explique relacionando as palavras às expressões dos indígenas na gravura:

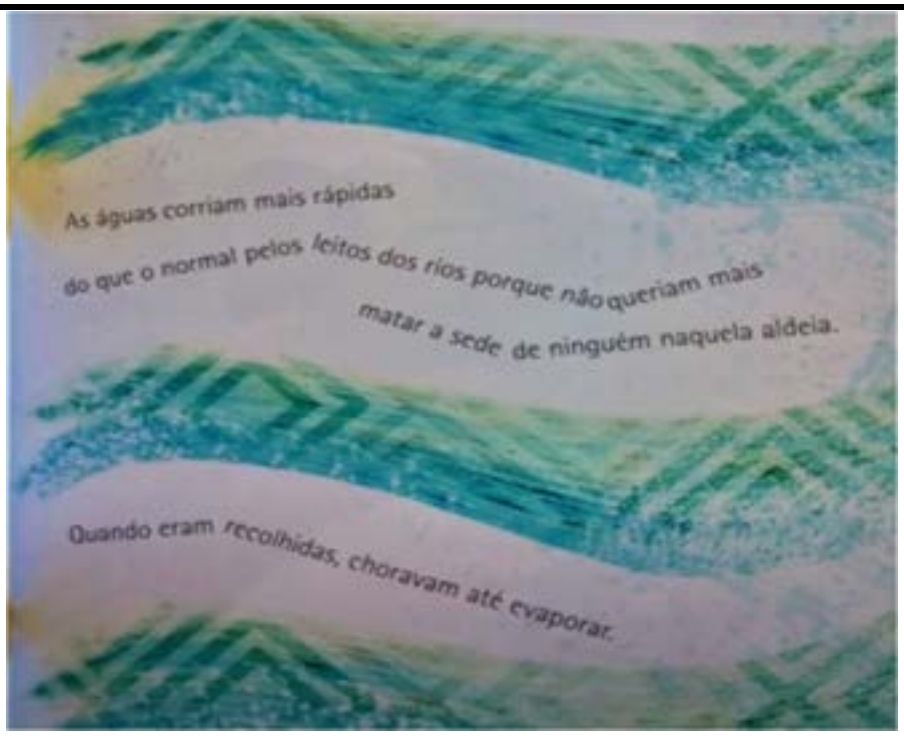
Resposta esperada: As letras das palavras estão separadas. A ideia da separação e do afastamento, da perda da união retomam a ideia de tristeza presente nas expressões dos indígenas.

Agora observe as páginas 3 e 15 a seguir:

FIGURA 29 – Página 3, do livro *A Cura Da Terra*

FONTE: Potiguara (2015)

FIGURA 30 – Página 15, do livro *A Cura Da Terra*



FONTE: Potiguara (2015)

2 – O desenho das palavras nas duas páginas acima mudou, por que o ilustrador Soud teria feito tal abordagem? O que o levou a essa conclusão?

Resposta esperada: O desenho em ondas lembra alguns elementos naturais. Isso porque o rio possui correnteza e a cobra se locomove em formato de ‘s’.

Agora leia o texto para responder às questões abaixo:

Algumas características da literatura indígena estão voltadas para sua luta, sua resistência e sobrevivência, assim procurando manter suas tradições vivas e denunciar o que ocorre desde a colonização com os povos autóctones. A essa característica damos o nome de eu-nós lírico-político e podem ser vistas tanto nas palavras usadas para a redação do texto, quanto nas imagens inseridas ao longo das histórias, ora mostrando sua origem coletiva e oral, ora mostrando sua visão cosmogônica, como tratar todos os seres vivos e não-vivos como parentes - parte de sua ancestralidade.

3 – Essa página possui elementos que caracterizam a literatura indígena, como a ilustração, a disposição das palavras e o próprio conteúdo do texto, relacione-as com o quadro abaixo explicando seu ponto de vista

Características da literatura indígena:

autoria coletiva - elementos naturais - cultura e tradição - oralidade - grafismos - mitologia

Resposta esperada: Os desenhos no cabeçalho da página 3 e para ilustrar o rio. Na página 3 o grafismo representa a autoria coletiva (eu-nós) do texto que será narrado, já na página 15 possivelmente o ilustrador reconhece o rio como um ser vivo que faz parte da comunidade indígena retratada na obra.

4 – Como podemos observar a presença da característica lírico-política na história apresentada?

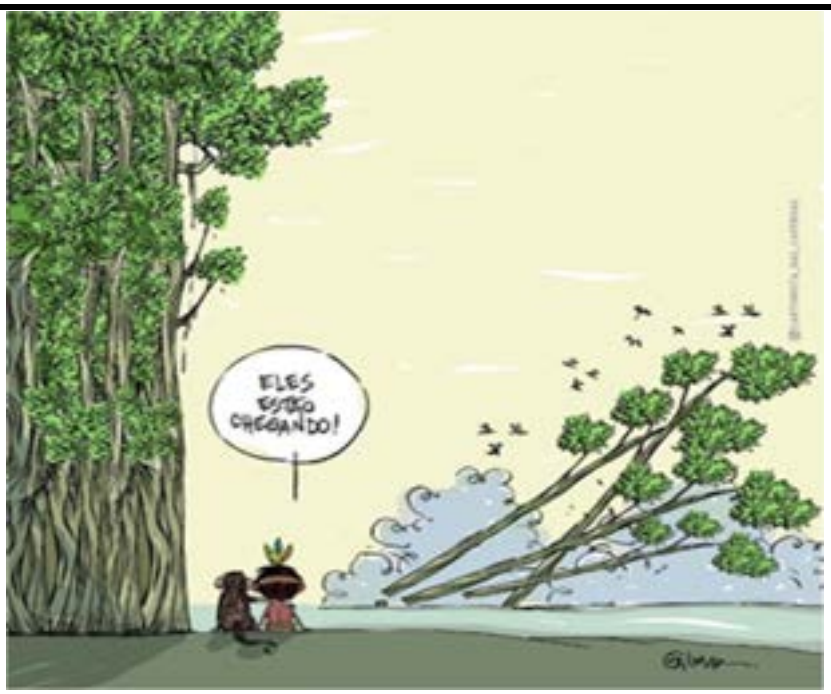
Resposta esperada: a história conta como os povos ameríndios transmitem seus saberes sobre temáticas importantes e condutas sociais, ao mesmo tempo conta sua versão da narrativa histórica do processo de colonização como forma de denunciar a opressão e o apagamento da cultura indígena brasileira.

Durante a correção da atividade o professor poderá realizar um comentário na questão 3 sobre a característica da oralidade, chamando a atenção para o fato de a narrativa iniciar dizendo que sua avó é quem está contando a história, enfatizando a tradição oral na transmissão de seus saberes ancestrais, isto é, o entrelugar da literatura indígena – entre a oralidade e a escrita.

A atividade 4 será de intertextualidade entre as charges abaixo e a obra *A cura da Terra*, o professor poderá passá-las no educatron ou *datashow*, ou ainda xerografá-las:

Disponível em: https://2.bp.blogspot.com/-EUs2MX0aQ7o/WfuocMugdvI/AAAAAAAAFHw/EEeTeFt3eRUA6uFD0ea117gYRfyw0440ACLcBGAs/s640/3%2B-%2BDescobrimento%2B-%2BTerras.jpg Acesso em: 06/09/2020

Fonte: Google imagens (2022)



Fonte: Disponível em: https://www.ecoescolabh.com/charges

As questões podem ser passadas no quadro para que o aluno copie no caderno e responda, nesse caso é importante que as charges estejam lado a lado:

1 – Qual é a semelhança entre as duas charges?

Resposta esperada: As duas falam da chegada dos portugueses ao Brasil e suas implicações no habitat dos povos nativos.

2 – Elas possuem relação com o tema visto na obra de Eliane Potiguara?

Resposta esperada: Sim, a autora também falava do que havia acontecido quando os portugueses chegaram ao Brasil pela primeira vez.

3 – As charges costumam ironizar um tema atual, identifique-os:

Resposta esperada: A primeira charge fala da falta de moradia para os povos da floresta e a segunda charge sobre o desmatamento.

4 – Como você percebe a presença desses temas na mídia de hoje - cinema, televisão, internet, Instagram etc.?

Resposta Pessoal.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COM A OBRA – A CURA DA TERRA

Os conteúdos de História, Ciências, Geografia e Educação Física se inserem perfeitamente a este bloco de atividades visto que muitos de seus componentes curriculares fazem parte da série estipulada para a aplicação deste TCC.

A disciplina de História poderia inaugurar o bloco de atividades antes mesmo do professor de Língua Portuguesa iniciar as suas. Sugere-se para aquele professor que interligue o conhecimento sobre o 'descobrimento' do Brasil e a versão indígena deste período da história brasileira, confrontando-as. Depois do confronto oral entre o conhecimento-prévio e as hipóteses levantadas pelos alunos sobre a versão indígena, o professor levará os alunos para a sala de informática e o alunado deverá acessar o endereço eletrônico (9)[23]. O texto é um pouco extenso para apenas uma aula de leitura, portanto a proposta poderá ser que, em duplas ou trios, os alunos façam a leitura dos subitens realizando um resumo no caderno e depois apresentem suas anotações para a turma, na ordem que está no site, em uma outra aula. Neste momento o professor de História poderá fazer alguns comentários e reflexões com a turma a partir de cada apresentação, fazendo intervenções nos grupos que apresentaram de forma superficial ou não compreenderam a ideia central do texto lido.

A interdisciplinaridade se daria com a disciplina de Geografia, logo após a atividade 4, através dos conteúdos: Tipos de Energia e Erosão do solo por processos antrópicos, o professor apresentaria os conteúdos da série e depois pediria que cada assunto abordado - Energia mecânica, Energia térmica, Energia elétrica, Energia química, Energia atômica, Energia cinética e Erosão antrópica - fosse alvo de uma pesquisa para a resolução dos problemas causados à natureza que servirá para a última atividade da disciplina. Antes, porém, o professor deverá apresentar aos alunos uma reportagem sobre os costumes indígenas que ajudam a preservar o ambiente, cujo endereço eletrônico (10) é: "5 maneiras que os povos indígenas estão ajudando o mundo a alcançar a Fome Zero"[24].

Por fim, o professor de Geografia finalizará os conteúdos com a confecção de dois painéis, um com fotos ou recortes de revistas de cada tipo de energia poluente e da degradação ambiental que elas causam, bem como das erosões causadas pelo homem e suas consequências ambientais. No outro painel as gravuras devem mostrar formas de combater ou

[23] Disponível em <https://assets.survivalinternational.org/static/files/books/Disinherited-Portuguese.pdf>
[24] Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2019/08/1683741>

evitar esses tipos de degradações com as informações levantadas pelos alunos e aquelas trazidas pelo professor.

A disciplina de Ciências realizará a interdisciplinaridade através do conteúdo: Relação entre os seres vivos e o ambiente com as relações harmônicas e desarmônicas, apresentando a cosmovisão indígena como cultura em ascensão para a preservação ambiental através do vídeo (13)[25]. Por fim, o professor pedirá que os alunos construam enunciados que representem ações que podem realizar para melhorar sua relação com a natureza, as frases poderão formar grandes móbiles para serem distribuídos pela escola. Como podem ser necessárias várias aulas para a apresentação do conteúdo, o professor de Ciências deverá planejá-las para que a última atividade seja concomitante a aplicação da Atividade 6 do professor de Língua Portuguesa.

Já a disciplina de Educação Física pode enfatizar o relacionamento dos povos indígenas com a natureza através de algumas brincadeiras indígenas descritas abaixo, as duas primeiras retiradas do site: "Ninhos do Brasil":

FIGURA 31 – Brincadeiras: arranca mandioca e gavião e passarinhos

Arranca-mandioca
As crianças Guarani de São Paulo e do Espírito Santo dão esse nome para a brincadeira porque ela lembra o jeito como a mandioca é colhida. Já as Xavante a chamam de "tatu".
Funciona assim: uma criança abraça o tronco de uma árvore com força, para não soltar. Depois, outras crianças vão se abraçando, uma a uma, por cima da primeira.

[25] Disponível em <https://www.google.com/search?q=EU+MAIOR+-+entrevista+com+Kak%C3%A1+Wer%C3%A1&oq=EU+MAIOR+-+entrevista+com+Kak%C3%A1+Wer%C3%A1&aqs=chrome..69i57j33i160l2.1588j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:1b5c0edc,vid:S6_5c_LzryY>

O primeiro passo é escolher o coletor ou coletora de mandioca, que vai, literalmente, puxar uma criança por vez até conseguir chegar na primeira que abraçou o tronco da árvore. Cada “mandioca” puxada deverá ajudar a coletora a soltar mais mandiocas para alcançarem o objetivo.
É uma brincadeira que envolve o contato com a natureza, trabalho em equipe e estratégia e rende muitas risadas.

Gavião e passarinhos

É comum para o povo Kalapalo brincar de Toloi Kunhügü ou, como apresentamos aqui, gavião e passarinhos.
Depois de desenhar uma grande árvore no chão, com um ninho para cada participante, distribua uma criança em cada ninho e escolha uma para ser o gavião.
Os passarinhos devem transitar pelo espaço, mas não podem ser pegos pelo gavião. Os ninhos são os únicos lugares onde o gavião não pode alcançá-los!
Cada criança que for pega pelo gavião sai da brincadeira, até sobrar somente uma: a vencedora, que será o gavião da próxima partida.
Um jogo para estimular a agilidade e que pode explorar a imaginação da meninada. Que tal estimular a criança a imitar o movimento e os sons produzidos pelos pássaros?

FONTE: a autora (2023)

A terceira sugestão de brincadeira é o jogo de tabuleiro “O jogo da onça”, e, que uma peça é a onça e as outras 14 são os cachorros. As regras são um pouco diferentes das que usamos para jogar damas, é um jogo bem divertido em que as relações da cadeia alimentar ficam

em evidência. O vídeo (14): Brincadeira indígena - jogo da onça[26] ensina a confeccionar e a jogar, porém é um pouco extenso, portanto serve melhor como material de apoio para o professor e para os alunos que quiserem aproveitar a brincadeira também em casa. Existe ainda uma adaptação realizada por Isaac Mendes com os animais do cerrado, ao qual denominou “O joga da onça e do cerrado” com instruções de como jogar e um pouco sobre a sua origem(11)[27].

É fundamental que o professor de Educação Física abra a aula falando sobre as origens desse jogo, dizendo que o povo Bororó jogava este jogo antes mesmo do período colonial, traçando as linhas no chão e utilizando pedras para representar os animais. Após a fala inicial o professor poderá jogar com eles como na forma original e depois propor a confecção do tabuleiro para jogarem em casa.

Sugere-se que a brincadeira “Arranca-mandioca” seja realizada antes da apresentação do clip Guardiões da Floresta pelo professor de Língua Portuguesa.

Atividade 5: Audição do rap Guardiões da Floresta de MC Wera

Antes da apresentação do rap, o professor deverá distribuir um xerox com a letra da canção para cada dois alunos da sala, pois a atividade será realizada em dupla. A metodologia usada para esta atividade será um debate entre duplas. Primeiramente o professor pedirá aos alunos que leiam o rap:

Wera MC
Letra: Guardiões da floresta

Quero a paz,
A força da floresta,
Para nos guiar,
Luz pra nos guiar.

Onde eu nasci, ri, chorei, vivi,
Não desisti segui a lutar,
Se o céu cair, nesta terra aqui,
Sei que Tupã me protegerá!

Eu nasço e renasço na cena, mas volto melhor.
Renasço das cinzas de povos que deram suor.
Pra viver em paz hoje em dia tá sendo B.O.

Políticos matam usando a caneta,
Essas linhas passadas eu já sei de cor.
Minha cor ou minha raça pra ti não importa
é desnecessário tentar ser melhor!

[26] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8fR_ONUrvnA>
[27] Disponível em <https://museucerrado.com.br/o-jogo-da-onca-e-o-cerrado/>

Silêncio ouvi,
Onde eu vivi,
não quero ouvir o silêncio gritar!
Essa terra aqui eu não invadi,
Voltei aqui pra retomar!

Quero a paz,
A força da floresta,
Para nos guiar,
Luz pra nos guiar.

Silêncio ouvi,
Onde eu vivi,
não quero ouvir o silêncio gritar!
Essa terra aqui eu não invadi,
Voltei aqui pra retomar!

Eu vim pra retomar! (3x)

Nosso luto virou luta.
Nossa arma é a arte (WERA MC, 2022)

Depois da leitura, as duplas deverão conversar sobre cada estrofe da letra e anotar o que entenderam da canção, por conseguinte o professor escolherá uma dupla para iniciar o debate, a dupla apresentará seu entendimento sobre a primeira estrofe, as duplas que divergirem do entendimento de quem apresentou devem explicar seu entendimento e justificar sua divergência. Para as próximas estrofes, o professor deverá escolher as duplas que ainda não tiverem participado do debate.

Por fim, o professor colocará o rap para que os alunos possam ouvi-lo, dançá-lo ou até mesmo cantá-lo. A sugestão é passar o clip da canção (vídeo 15)[28], pois proporciona também uma ambientalidade da letra do rap. Caso haja o trabalho interdisciplinar com Educação Física, o professor de Língua Portuguesa poderá chamar a atenção para a brincadeira que eles fazem no vídeo com a árvore, que é igual a que aprenderam nas aulas de Educação Física, chamada Arranca-mandioca.

Atividade 6: Sustentabilidade e agronegócio de mãos dadas

O professor poderá iniciar essa atividade com um comentário sobre a atividade 5: Novamente vimos na atividade anterior com o rap do MC Wera a luta pela sobrevivência dos povos autóctones e a preservação ambiental presente na fala “Guardiões da floresta” repetidas

[28] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wcyUXJ2E2-g>

vezes durante o cantar das estrofes. Hoje a atividade vai além do que ocorreu no passado e do que acontece no presente, estaremos nos concentrando no futuro do planeta que depende de nossas ações agora, visando o que queremos para o nosso futuro e de nossas próximas gerações, portanto veremos uma notícia que tem como parte de sua manchete a palavra sustentabilidade.

Indígenas levam sustentabilidade ao agronegócio no AgroBrasília

Cada comunidade desenvolve diversas atividades além do plantio, para não ficarem dependentes apenas da agricultura

postado em 18/05/2022 05:57 / atualizado em 18/05/2022 05:58

AgroBrasília começou nessa terça-feira (17/5) - (crédito: Ed Alves/CB)

Outros pontos abordados na AgroBrasília são a sustentabilidade e a preservação das terras. A Cooperativa dos Povos Indígenas de Mato Grosso estará na feira todos os dias, próximo à Fundação Nacional do Índio (Funaí) na defesa desses ideais. Representando os povos Haliti, Nambikwara e Manoki, a Coopihanama esteve no local mostrando o serviço que os indígenas realizam nas terras. Kevelen Zokezomaiake explica que o trabalho visa benefícios para as aldeias, sem prejudicar a terra. "Apenas 1,7% do nosso território é usado para plantio, o contrário que acontece nas demais propriedades, em que mais de 98% é usado no plantio. E quem escolheu essas regiões foram os anciãos da tribo, para não prejudicar a caça, as nascentes nem a produção de alimentos", afirma. "Somos indígenas agricultores, mas preservamos a nossa reserva", acrescenta.

Ligia Apodonepa, do povo Paresi, conta que quando os engenheiros e técnicos foram fazer o estudo da terra, ficaram surpresos porque os anciãos haviam escolhido para os locais de plantações regiões que ficavam longe das fontes, com bom solo, e que não prejudicava o funcionamento da floresta. "Eles tinham escolhido o lugar perfeito para a plantação somente utilizando o conhecimento empírico", pontua.

Ela ressalta que cada comunidade desenvolve outras atividades além do plantio, para não ficarem dependentes apenas da agricultura. "Trabalhar com a terra nos dá uma garantia de qualidade de vida e geração de renda, além da questão de valorização territorial. Porque se eu dependo daquela terra, passo a valorizar mais aquele espaço. O nosso principal foco é mostrar

para a sociedade que é possível, sim, produzir e, ao mesmo tempo, preservar. E continuamos com os nossos costumes. Antes de cada colheita, por exemplo, fazemos o nosso ritual de agradecimento à terra", assegura.

Na safra de 2020/2021, as lavouras das cooperativas produziram mais de 400 mil sacas de soja e 150 mil sacas de feijão. Na safrinha, segundo a Coopihanama, foram colhidos 350 mil sacas de milho pipoca e 100 mil sacas de feijão Mungo, Caupu e Azuki.

A cooperativa conta com mais de 3 mil beneficiários e atualmente luta por linhas de crédito para projetos de agricultura familiar. Ligia explica que "os outros produtores têm esses recursos e, com isso, conseguem competitividade em seus produtos. Nós não, o que faz com que o nosso retorno seja menor, se comparado ao dos produtores".

Kevelen acrescenta que é necessário que a aldeia tenha produtividade para competir com os outros fazendeiros. "Com esses recursos, aplicamos na aldeia, dando mais oportunidade de educação para as nossas crianças, agindo quando é necessário atendimentos médicos, ou proporcionando acesso à cultura", finaliza.

Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/05/5008606-indigenas-levam-sustentabilidade-ao-agronegocio-no-agrobrasilia.html acessado em: 12 de out. de 2022.

Fonte: Peres (2022)

A matéria publicada no site do jornal Correio Braziliense será objeto do questionário abaixo, portanto leia com atenção para responder corretamente:

1) De acordo com a matéria lida por você, quais povos indígenas estavam presentes no evento em Brasília? Será que existem diferenças entre esses povos? Justifique a última resposta:

Resposta esperada: Haliti, Nambikwara e Manoki. Sim, pois a denominação indica que são povos diferentes, caso contrário teriam uma única denominação.

2) Qual é a forma de sustentabilidade proposta pelos povos ameríndios? Você concorda com elas? Explique:

Resposta esperada: O trabalho com a agricultura comercial visa benefícios para as aldeias, sem prejudicar a terra, a caça, as nascentes ou a produção de alimentos, utilizando apenas 1,7 % do território. Resposta pessoal.

3) No trecho: "Eles tinham escolhido o lugar perfeito para a plantação somente utilizando o conhecimento empírico" Lígia Apodonepa afirma que os engenheiros se admiraram com o saber indígena. Pesquise no dicionário o significado da palavra “empírico” para responder: qual das duas técnicas – empírica ou científica – é melhor para determinar o local de produção agrícola? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: As duas técnicas são boas, não há melhor nem pior, as duas deveriam se unir e trabalhar juntas para um melhor uso das tecnologias agrícolas e da terra. A resposta também pode ter cunho pessoal, contudo é necessário que o aluno tenha também esta visão do conhecimento, para que não se cultue o preconceito.

4) Quais formas de sustentabilidade são praticadas por sua família? Pergunte a todos e registre pelo menos 4 ações, depois leia-as para a turma:

Resposta pessoal.

A atividade 7 encerrará o bloco de atividades: Cinema na escola

A proposta para essa atividade é uma sessão cinema na sala com o filme: *Ainbo: a Guerreira da Amazônia* lançado em 2021 - disponível em 2023 nos canais: globo play, amazon prime vídeo e netflix. É um longa-metragem animado que é muito propício para esta faixa etária, de classificação livre, o filme tem duração de 82 minutos. Deve-se levar em consideração que, por ser um longa-metragem, poderá ser necessário um intervalo no meio do filme para retomar a atenção dos alunos depois de uma breve pausa. E para ficar ainda mais interessante a volta, ela poderia ser com direito a pipoca e suco ou chá para as crianças.

Esta é uma atividade que vai precisar de mais de um professor para sua aplicação devido ao tempo necessário de no mínimo 90 minutos, então seria interessante que os professores envolvidos nas atividades interdisciplinares aplicassem juntos.

Caso não seja possível passar o filme todo para a sala, o professor também pode apresentá-lo como uma sugestão para se conhecer um pouco melhor alguns costumes dos povos indígenas, bem como a relação sagrada deles com a natureza e as formas como o homem

interfere no meio ambiente, prejudicando-o por causa de sua ambição e ganância. Nesta situação, passar o trailer pode ser uma boa opção (vídeo 16)[29].

[29] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r3g45WrtPxk>

9. O PLURICULTURALISMO COMO PROTAGONISTA DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

> Todo brasileiro, mesmo o alvo de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo (..) a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. (Gilberto Freyre, 1993, p. 307)

Um leitor capaz é aquele que lê tanto as palavras quanto o mundo a sua volta, através da observação, da transmissão de saberes e do contato com outras culturas, saberes e tradições, principalmente do contato com as culturas que fazem parte de sua identidade nacional.

A sugestão de leitura para os professores de todas as disciplinas como aprofundamento e aprimoramento é o artigo publicado por Janice Cristine Thiél (2013) A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural, da página 1175 até a página 1180, com exceção do professor de Língua Portuguesa que deverá ler todo o artigo (THIÉL, 2013, p. 1175 – 1189).

A atividade inaugural deste bloco será uma visita a um Museu que possua artes indígenas, para esta atividade os professores de outras disciplinas podem estar envolvidos, todos devem organizar o passeio e, principalmente, se preparar previamente para a visita, pois cada disciplina deverá envolver seu conteúdo à atividade extraclasse.

Assim, orienta-se aos professores - que realizarão a visita - que conheçam o museu antes da proposta aos alunos, o professor, nesse primeiro momento, deverá atentar-se para a parte da exposição que fará parte de seu trabalho em sala de aula. Esse primeiro contato ainda servirá de base para a produção do enunciado que orientará os alunos com respeito ao que observarem, como será realizado o registro e como deverão se comportar na atividade extraclasse.

Não há nada igual à experiência de visitação pessoalmente, porém pode não ser possível a todos os professores envolvidos estar presente no local antes da visitação dos alunos, principalmente se a escola for em município diferente do museu. No caso do museu que servirá de objeto desta pesquisa, ele disponibiliza um material bem interessante (anexo 21) sobre a exposição na qual se baseará as atividades deste bloco - “Povos Indígenas” - o material também está disponível no endereço eletrônico (12)[30]:

Como exemplo desta atividade, cita-se o Município de Londrina onde este Trabalho de Conclusão de Curso é desenvolvido. O Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss possui uma exposição permanente denominada “Povos Indígenas no Norte do Paraná”:

FIGURA 32: Figura de capa da exposição

[30] Disponível em <http://www.uel.br/museu/uploads/itinerante/arquivos/Povos-Indigenas.pdf.

FONTE: Almeida e Santos (2011)

Como forma de propor a atividade, sugere-se ao professor de História que proponha o passeio ao museu como forma de conhecer mais sobre o passado e o presente dos povos originários do Norte do Paraná onde estamos situados: Xetá, Guarani e Kaingang. É importante que vincule ao convite do passeio a informação de participação de vários outros professores que em seus respectivos conteúdos ajudarão a programar a visita. O convite deve ser seguido de um bilhete informativo e de autorização dos pais ou responsáveis, sem o qual o passeio não poderá ser realizado, tendo em vista a própria segurança dos alunos e o respaldo legal para a atividade extraclasse.

FIGURA 33: Modelo de bilhete

AUTORIZAÇÃO

SRS. PAIS OU RESPONSÁVEIS

A direção e equipe pedagógica comunica que o corpo docente dos sextos anos desta escola fará um passeio pedagógico ao Museu _____ no dia ____/____/202__ às ____:____ hrs e retorno às ____:____hrs. Em caso de concordância na participação de seu filho(a), preencha o bilhete abaixo, sem o qual o aluno não poderá participar do passeio.

Eu_____, autorizo meu (minha) filho(a) _____ do 6º Ano ____ a participar do passeio pedagógico a ser realizado nos dias e horários acima descritos.
Assinatura do responsável: _____

FONTE: a autora (2023)

Em sequência, todos os professores envolvidos devem apresentar aos alunos os aspectos a serem observados em cada disciplina durante o passeio.

Por exemplo: o professor de Arte poderá pedir que os alunos observem os objetos e adereços utilizados e feitos pelos povos indígenas, tirem fotos com o celular sempre que acharem algo que se destaque aos seus olhos, para aqueles que não possuírem celular, é possível formar duplas ou trios com um colega que tenha celular e pedir para ele tirar as fotos para os outros integrantes. O objetivo da proposta deve ficar claro para o aluno, assim o trabalho em sala de aula será mais fácil, fluído e com maiores chances de dar certo. O professor de Arte deverá mencionar que os aspectos observados por eles serão objeto das próximas atividades em sala, em que o alunado deverá explicar em forma de apresentação a figura que mais os impressionou e porque, embasando sua apresentação em conhecimentos aprendidos durante as aulas de Arte – técnica, pintura, cores, quantidade de saberes envolvidos...

O professor de Língua Portuguesa poderá pedir que fiquem atentos às diferenças entre essas três etnias, suas visões cosmogônicas, suas principais habilidades, os animais sagrados e o que lhes chamou mais a atenção e, principalmente, que leiam os textos explicativos para que tenham uma maior compreensão e dimensão do que estão a observar, fazendo anotações no diário de leitura.

Ao professor de Língua Portuguesa caberá ainda o trabalho com as orientações durante a visitação, a serem realizadas antes do passeio. No caso do Museu Histórico de Londrina – Padre Carlos Weiss, o website fornece algumas diretrizes para seus visitantes (material do anexo 22), este material deve ser impresso e lido com os alunos, pausando em cada item para que sejam tiradas as dúvidas.

O professor de História poderá pedir que anotem as datas que aparecem na exposição e ao que elas se referem, para que sejam objeto de pesquisa em sala de aula, isto é, a atividade precisa ser retomada na aula seguinte à visita, os alunos levarão suas anotações para o laboratório de informática para realizar a pesquisa das datas, para isso se sugere uma atividade em dupla.

Na disciplina de Geografia, os alunos poderão estar atentos à localização paranaense desses povos e onde eles se encontram atualmente, como vivem (tipo de habitação), tipo de alimentos e qual era o número populacional no passado e no presente. As anotações serão objeto de uma produção de cartaz com o desenho do mapa do Paraná mostrando a localização geográfica dos povos e o número populacional, destacando cada território indígena de uma cor diferente, inserindo ainda desenhos dos tipos de alimentos consumidos por eles.

A disciplina de Ciências pode pedir que fiquem atentos às imagens que aparecem na exposição, para que identifiquem o ambiente em que vivem esses povos, tipos de animais e plantas, e o que os diferenciam quanto ao uso dos recursos naturais, ainda observem como os povos indígenas relacionavam as constelações com sua cosmogonia, para que depois, em sala de aula, apresentem suas anotações e possam receber uma explicação do professor para tais habilidades e exploração dos recursos naturais por cada etnia, outros alunos também podem explicar se souberem.

No caso da disciplina de Educação Física, o professor poderá pedir que observem nas imagens e esculturas a estrutura física, seu comportamento, e se aparecem brincadeiras, danças ou jogos em suas representações. As observações realizadas por esta disciplina e a disciplina de Ciências podem ser objeto de maquetes reprodutivas do ambiente e comportamento observados, as maquetes deverão ficar em exposição na escola.

Antes do passeio, ainda dentro do meio de transporte que os levará até lá, os professores responsáveis deverão ler novamente para os alunos as orientações trabalhadas pelo professor de Língua Portuguesa.

Durante o passeio pela exposição, os alunos poderão observar diversos objetos produzidos pelos povos Xetá, Kaingang e Guarani. A exposição está dividida em 3 salas e o Hall de entrada, neste caso há um guia do museu que poderá fazer comentários pertinentes aos trabalhos que serão desenvolvidos em sala de aula, contudo, após a fala do guia, o professor de cada disciplina deverá realizar também o seu comentário antes de os deixar à vontade para a observação.

A sugestão em caso de grupos com mais de 30 alunos é dividi-los em grupos menores, para que não haja tumulto, o guia acompanha as turmas junto do professor de Língua Portuguesa, que perfará todo o trajeto, os outros professores acompanharão os alunos somente até a sala na qual irão permanecer, isto é, naquela que for mais interessante para o desenvolvimento de suas atividades curriculares. Assim os outros grupos poderão ser levados um após o outro em seguida da apresentação de cada sala, sem que o tempo de espera seja demasiadamente longo.

Para a visita em questão, as falas dos professores foram retiradas e adaptadas do material “Catálogo da exposição Povos Indígenas no Norte do Paraná” já mencionado anteriormente:

No Hall de entrada o professor de História dará início a apresentação da exposição com o texto abaixo (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 01):

> A exposição “Povos Indígenas no Norte do Paraná” reflete sobre a presença das diversas etnias que habitaram e ainda habitam a região norte do estado. Em especial, as populações próximas a Londrina, desde os primeiros ancestrais caçadores-coletores no estado do Paraná, entre 8 e 10 mil anos atrás, até seus remanescentes. Atualmente eles vivem em Terras Indígenas (T.I.) demarcadas pelo governo federal. Ao longo do tempo esses territórios foram diminuindo em decorrência da ideia de possuírem muita terra e não fazerem bom uso dela. Sendo assim, foram desapropriadas para utilização da sociedade nacional e para atender ao interesse de madeireiras e outros grupos que visavam explorar os recursos naturais de suas terras. Além de serem obrigados a viver em espaços menores, etnias muitas vezes que no passado figuravam como inimigas (ex: Guarani e Kaingang[1]) acabaram sendo aldeadas em um mesmo espaço.

Em seguida elegerá um aluno para ler o painel 1: texto de apresentação da exposição.

No espaço denominado MHL ficará o professor de Geografia que deverá pedir que os alunos observem, no cenário montado, a fauna existente na região, a flora e as formas como os povos viviam, lembrando de tomar nota de tudo para o trabalho em sala. Após sua fala, ele deverá escolher outro aluno para a leitura do painel 2.

Na sala 1 ficará o professor de Ciências que iniciará com a fala a seguir (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 01):

> Os painéis permitem observar algumas características das culturas Guarani e Kaingang e a localização das Terras Indígenas mais próximas a Londrina: Apucaraninha e São Jerônimo. A sala apresenta aspectos da cosmologia Guarani, como pode ser observado nos painéis que tratam das constelações.

Por conseguinte, o mesmo professor deverá eleger outro aluno, que ainda não tenha lido, para a leitura do painel 3, e outro para a leitura do painel 4.

Ainda, o professor de Ciências deverá realizar o comentário abaixo (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 01) e pedir que os alunos observem como as estrelas perfazem os desenhos mencionados no texto do painel 4:

> A constelação da Ema pode ser observada por volta de meia noite no outono e está situada entre duas constelações conhecidas pela cultura ocidental: Escorpião e Cruzeiro do Sul, sendo este um elemento importante nas lendas Guarani, por acreditarem que a constelação segura a cabeça do animal, e caso ela se solte, poderá beber toda a água do mundo.

O professor de Língua Portuguesa tomará então a palavra para anunciar a história mitológica de Kamé e Kairu, com a seguinte introdução (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 02):

> Os irmãos mitológicos Kamé e Kairu (Kainru, Kañeru, Kayru, Kadjeru) representam a dualidade que demarcam as relações familiares e sociais Kaingang. Produzindo uma

> percepção de um mundo simétrico, percebido, por exemplo, no casamento. O homem e mulher devem ser de metades diferentes, já que a relação entre membros da mesma metade é conflituosa, segundo seus costumes. Os membros da metade Kamé são considerados possuidores de um espírito mais forte, enquanto os membros da metade Kainru têm uma afinidade a liderar nas questões políticas, e assim, na guerra. Kamé e Kainru criaram diferentes animais, os quais destacaremos alguns que constituem traços os costumes kaingang como a onça(ming),a anta(yoro) e o tamanduá-mirim.

Após a introdução, o professor escolherá uma criança para ler o painel 7 e o painel 8.

Antes da leitura do painel 10 por um aluno, o professor de Língua Portuguesa deverá novamente realizar uma introdução sobre a visão cosmogônica dos animais (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 02):

> A anta possui uma carne muito apreciada pelos Kaingang, apesar de, atualmente, ser escassa na nossa região. Conta a lenda que Kainru havia feito às antas e lhes disse que elas deveriam comer “caça”; ou seja, animais em geral. Porém, elas não tinham uma boa audição e não entenderam o que seu criador havia dito, perguntando-lhe novamente o que deveriam comer, e este já irritado, enquanto criava outro animal disse-lhes: “[...] vão comer folha e ramos de árvores!" (BORBA, p.21-22). Sobre o Tamanduá, que também ensinou a dança aos Kaingang: Cayrucré estava fazendo outro animal; faltava ainda a este os dentes, língua e algumas unhas, quando principiou a amanhecer, e, como de dia não tinha poder para fazê-lo, pos-lhe às pressas uma varinha fina na boca e disse-lhe: -Você, como não tem dente, viva comendo formiga-; eis o motivo porque o Tamanduá, Ioty (Joty), é um animal inacabado e imperfeito.

Na sala 2 ficará o professor de Arte, que iniciará a visitação deste módulo com a escolha de duas ou mais crianças para lerem os painéis 11 e 12, tendo em vista que a leitura do painel 11 por um único aluno poderá ser cansativa.

Em seguida, o mesmo professor pedirá aos alunos que observem a diversidade de formas e decoração dos utensílios utilizados, no caso das cerâmicas, pelos Guarani e ainda alguns detalhes artísticos nas cerâmicas unguladas (pequenas demarcações feitas com a unha); na cerâmica corrugada, cerâmica escovada, lisa e pintada.

Na sala 3 o professor de Educação Física será o monitor, porém ele necessitará fazer a parte também do professor de História, tendo em vista que este estará ocupado com outro grupo no Hall de entrada. Portanto, sua primeira fala será para explicar essa dupla função no museu, em seguida pedirá que três alunos leiam o painel 15, de apresentação da sala, cada um lerá um parágrafo sendo que o primeiro parágrafo será lido pelo próprio professor. Em seguida, o mesmo deverá pedir que os alunos observem as pinturas e o progresso das cidades, as vestimentas e adornos que podem estar associados ao período colonial jesuítico, algumas características específicas de povos indígenas, e o que mais achar pertinente, ressaltando que o registro da História não é feito somente através de documentos escritos, mas também estão nas pinturas, desenhos, ilustrações e fotografias.

Ao chegar nas fotografias, o professor de Educação Física deverá retomar a fala, agora com foco em sua própria disciplina, pedindo que os alunos observem o registro de rituais, danças e brincadeiras.

Por fim, o professor de Língua Portuguesa poderá chamar a atenção para a leitura dos outros painéis, lembrando de fazer anotações de acordo com o que foi pedido por cada disciplina.

Caso haja dificuldade para realizar a atividade multidisciplinar extraclasse, o professor de Língua Portuguesa também poderá utilizar o recurso de visitas virtuais a museus – indica-se alguns links abaixo – podendo utilizar para isso os recursos disponíveis na escola como: laboratório de informática, educatron, Smart TV ou *datashow*, mas o ideal seria que cada aluno pudesse realizar seu tour individualmente, para isso pode ser necessário que os alunos levem para a sala os celulares e a atividade talvez necessite ser realizada em dupla, caso uma parte dos alunos não tenha celular e não exista laboratório de informática.

VISITAS VIRTUAIS À MUSEUS

- MAI Museu de Arte Indígena: endereço eletrônico https://www.tourvirtual360.com.br/mai/mai.html. O museu é fantástico, tem 3 andares e muitas coisas lindas, neste o aluno escolhe por onde quer andar e o que quer ver.
- Mundos Indígenas – visita virtual: endereço eletrônico https://www.youtube.com/watch?v=XjQ64Wv6WGE&list=PLj6artl7bRnc8JxneRBpWk_oCCMLiT-M9. Neste museu há uma explicação em duas línguas, o que pode ser explorado pelo professor a respeito de sua importância tanto para a manutenção da cultura como também como formação identitária da língua nacional.
- Museu do Índio: endereço eletrônico https://artsandculture.google.com/streetview/museu-do-%C3%8Dndio/6wHZzx6-K-D4Wg?sv_lng=-43.19111280551894&sv_lat=-22.95197627923596&sv_h=208.45&sv_p=0&sv_pid=Z2vEwDJHGOPNzC5M7NtjkA&sv_z=1. O museu é muito parecido com o primeiro, o aluno é livre para circular por ele buscando o que mais lhe chama a atenção
- Intercultural Indígena: endereço eletrônico https://interculturalonline.com/. O foco deste museu é dar visibilidade aos povos originários na modernidade.
- Tainacan Museu do Índio – FUNAI: endereço eletrônico http://tainacan.museudoindio.gov.br/. Este museu é bem organizado, o navegador pode ver por tema ou etnia.

Atividade 2: Aula expositiva sobre a pluralidade cultural

A segunda atividade poderá usar o passeio ao Museu como motivação através de uma breve socialização dos alunos sobre as diferenças que encontraram entre as três etnias e o que mais lhes chamou a atenção na exposição. Seria interessante questioná-los sobre o título da exposição "Povos Indígenas" com perguntas como: o título possui relação de sentido com a exposição, qual? Vocês escolheriam outro título? Por quê?

Em seguida o docente deverá apresentar aos alunos, outras etnias indígenas nacionais, mostrando que existe uma pluralidade cultural em nosso país, não só de origem europeia, como também, africana e indígena. Para este momento, o professor poderá aprofundar-se com a leitura do anexo 23, capítulo do PCN sobre Pluralidade Cultural, Vol.II, intitulado: Pluralidade Cultural na formação do Brasil e O ser humano como agente social e produtor de cultura (BRASIL, 1998, p. 152-160).

É importante que, em seu discurso, o professor enfatize que o Brasil se constitui de POVOS indígenas, no plural. Essa pluralidade advém de suas etnias, costumes, tradições e territórios e ainda das memórias indígenas. Para aqueles que já viram, em estudos anteriores, ou na aplicação dos outros blocos de atividades, sugere-se também recordar esses momentos, trazendo para a sala de aula o caderno e o diário de leitura. Relembre com eles os nomes e etnias dos autores já trabalhados, as pesquisas realizadas, os cartazes confeccionados, os vídeos assistidos etc.

Uma forma de impactá-los com a quantidade de povos indígenas brasileiros é a projeção da figura abaixo, nela vemos nomes de muitas das etnias indígenas brasileiras – cerca de 200. A figura é mais impactante do que dizer apenas o numeral, afinal são 305 etnias somente no Brasil, isso, levando em conta o genocídio histórico brasileiro do século XV.

Para que a atividade fique um pouco mais dinâmica, sugere-se que os alunos leiam um nome por vez, seguindo a ordem das filas, instruindo por onde começar e terminar em cada fila, lembrando que será necessário começar a dinâmica diversas vezes até que todos os nomes sejam ditos em voz alta.

Por fim, o professor deverá relacionar o número de vezes que cada um necessitou participar para que todas as etnias tenham sido lidas com o número de salas como a deles precisaria para que os nomes fossem ditos por um aluno exclusivo.

Dessa forma, a dimensão do número de povos indígenas se tornaria mais concreta tendo em vista que os alunos podem não possuir nesta fase educacional maturidade cognitiva para compreender sem essa relação sala/aluno/número de povos indígenas.

FIGURA 34 - Figura dos nomes de 200 etnias indígenas

Fonte: ISA (2022)

Após a apresentação dos dados acima, o professor deverá realizar um comentário vinculado à próxima parte da atividade: uma forma de conhecermos, então, as diversas etnias, suas culturas e tradições, é através da literatura indígena, e a pessoa escolhida hoje para nos mostrar um pouco de sua trajetória é Graça Graúna.

Em seguida, o professor deverá apresentar a poetisa Graça Graúna para o alunado, esta atividade também pode ser projetada no *datashow*, educatron ou televisão juntamente de uma pequena biografia.

FIGURA 35 - Foto De Graça Graúna

Graça Graúna: povo potiguara (RN). Membro do Conselho de Educação escolar indígena (Ceein/PE). Doutora em Letras – Teoria da Literatura, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); pós-doutorado em Literatura, educação e direitos indígenas pela UNESP. Coordena o Grupo de Estudos Comparados: literatura e interdisciplinaridade (GRUPEC), junto à UPE/CNPq. Coordenou o Projeto Literatura e Direitos Humanos, junto ao MEC/SEACD/UPE, e a Comissão Temática Literatura Infantil e Juvenil, no III Fórum Nacional do PROFLETRAS. É pesquisadora e autora de livros (poemas, ensaios e literatura infantil) voltados, sobretudo, ao universo indígena.

FONTE: a autora (2023)

Neste momento o professor deverá comentar um pouco da trajetória diaspórica da autora, explicar o significado da diáspora e sua influência nas produções da literatura indígena. (Ver explanação desse conteúdo no volume I) A entrevista de Graça Graúna à Palimpsesto (anexo 24) é oferecida, aqui, como material complementar ao professor, pois é uma forma de se conhecer melhor a autora antes de apresentá-la aos alunos, reproduzindo a eles, verbalmente, as principais informações para o estudo que se seguirá.

Em seguida, o professor deverá entregar uma cópia, para cada aluno, do poema de Graça Graúna Canção Peregrina:

Canção Peregrina

I
Eu canto a dor
desde o exílio
tecendo um colar
muitas histórias

e diferentes etnias

II
Em cada parto
e canção de partida,
à Mãe Terra peço refúgio
ao Irmão Sol, mais energia
e à Irmã Lua peço licença poética
para esquentar tambores
e tecer um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.

III
As pedras do meu colar
são história e memória
são fluxos de espírito
de montanhas e riachos
de lagos e cordilheiras
de irmãos e irmãs
nos desertos da cidade
ou no seio da floresta.

IV
São as contas do meu colar
e as cores dos meus guias:
amarela
vermelha
branco
negro
de Norte a Sul
de Leste a Oeste
de Ameríndia
ou de LatinoAmérica
povos excluídos.

V
Eu tenho um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.
Se não me reconhecem, paciência.
Haveremos de continuar gritando
a angústia acumulada
há mais de 500 anos.

VI
E se nos largarem ao vento?
Eu não temerei,
não temeremos,
pois antes do exílio
nosso irmão Vento
conduz nossas asas
ao círculo sagrado
onde o amálgama do saber
de velhos e crianças
faz eco nos sonhos
dos excluídos.

VII
Eu tenho um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.

(REVISTA ACROBATA, 2019)

Oralmente, o professor pedirá aos alunos que pintem cada estrofe com a cor que acreditam representar o sentimento expresso naquelas palavras. Assim que terminarem, os alunos deverão socializar suas folhas, mostrando aos colegas como ficou o poema e porque utilizaram aquelas cores. Para esta atividade e as próximas relacionadas ao poema, sugere-se que os alunos se sentem em semicírculo na sala. Para que esta atividade fique ainda mais dinâmica, os alunos que pintaram a primeira estrofe da mesma cor podem falar seus motivos e assim sucessivamente.

Após as apresentações, o professor realizará, oralmente, as questões abaixo, para que os alunos que se voluntariarem respondam. É importante, neste momento, escutar também respostas diferentes, buscando aprimorar a capacidade de argumentação dos alunos perguntando com qual dos colegas concordam e por quê.

Questionário:

1 – Em quais versos do poema você percebe a relação entre a biografia da autora e sua escrita literária? Explique:

Resposta esperada: Com relação à Coordenação do Projeto de Literatura e Direitos Humanos, os versos que poderiam representar essa etapa da vida da escritora são: ‘povos excluídos’; ‘Se não me reconhecem, paciência. / Haveremos de continuar gritando / a angústia acumulada / há mais de 500 anos.’ e ‘dos excluídos’, pois a autora se posiciona em defesa do direito dos povos indígenas e sua inserção social, o direito de ser ouvido. Já no aspecto da divulgação da cultura indígena através de suas produções literárias, os versos mais significativos a esse respeito são: ‘tecendo um colar / muitas histórias / e diferentes etnias’, ‘são história e memória / são fluxos de espírito / de montanhas e riachos / de lagos e cordilheiras / de irmãos e irmãs’, ‘nosso irmão Vento / conduz nossas asas / ao círculo sagrado / onde o amálgama do saber / de velhos e crianças / faz eco nos sonhos. Os versos representam a relação com a natureza, a tradição oral das histórias e as crenças na produção de significado dos sonhos.

2 – A autora fala da necessidade de ser ouvida. Por quê?

Resposta esperada: Porque, apesar de os povos indígenas lutarem e ‘gritarem’, suas necessidades não estão sendo ouvidas pelos governantes e pela população não-indígena.

3 – Qual é o significado do verso ‘diferentes etnias’ e por que ele foi colocado no poema?

Resposta esperada: ‘Diferentes etnias’ significa que aquele povo possui características que as tornam único. O verso pode ter sido colocado no poema para enfatizar a pluralidade cultural ao referir-se aos povos ameríndios.

Na primeira pergunta pode ser necessária a intervenção do professor para que os alunos cheguem à resposta esperada, neste sentido a intervenção deve ocorrer de forma reflexiva, com perguntas como: O que uma pessoa que luta pelos direitos humanos busca conquistar, que tipos

de costumes e tradições podem estar relacionadas ao universo indígena mencionado pela autora?

Por fim, o professor deverá introduzir a pergunta abaixo como uma reflexão para ser realizada em casa e registrada no diário de leitura:

1 – Quais recursos você usaria, além da literatura usada por Graça Graúna, para divulgar uma forma sua de pensar sobre algo no mundo?

A terceira atividade será a proposta de interação entre os alunos e pessoas de etnias indígenas presentes nas mídias sociais. Como motivação, o professor de Língua Portuguesa usará a resposta dada no diário de leitura na aula anterior através de uma socialização oral.

Após a leitura das respostas, o professor poderá explorá-las – caso os alunos tiverem respondido no diário com mídias sociais - instigando-os a utilizarem essas mídias para estabelecer relações com pessoas de diferentes etnias indígenas e conhecer um pouco melhor suas raízes. Já no caso de as mídias sociais não terem aparecido, o professor deverá trazê-las ao discurso como uma forma democrática de participação social. Em qualquer dos casos o professor prosseguirá com a apresentação de 5 influencers indígenas de etnias diferentes que fazem sucesso nas mídias sociais com milhares de seguidores. Sugere-se os influencers abaixo, contudo, caso haja algum influencer na cidade ou Estado de aplicação deste trabalho é importante valorizá-lo e colocá-lo na lista abaixo:

ALICE PATAXÓ

Ela é jornalista e ativista da causa indígena, além de ser embaixadora da ONG WWWFBrasil. Alice dá aula em seu perfil do Instagram sobre a cultura indígena e indica vários outros influenciadores. Para quem quer entender mais sobre os povos, ela é uma ótima representante.

TUKUMÃ PATAXÓ

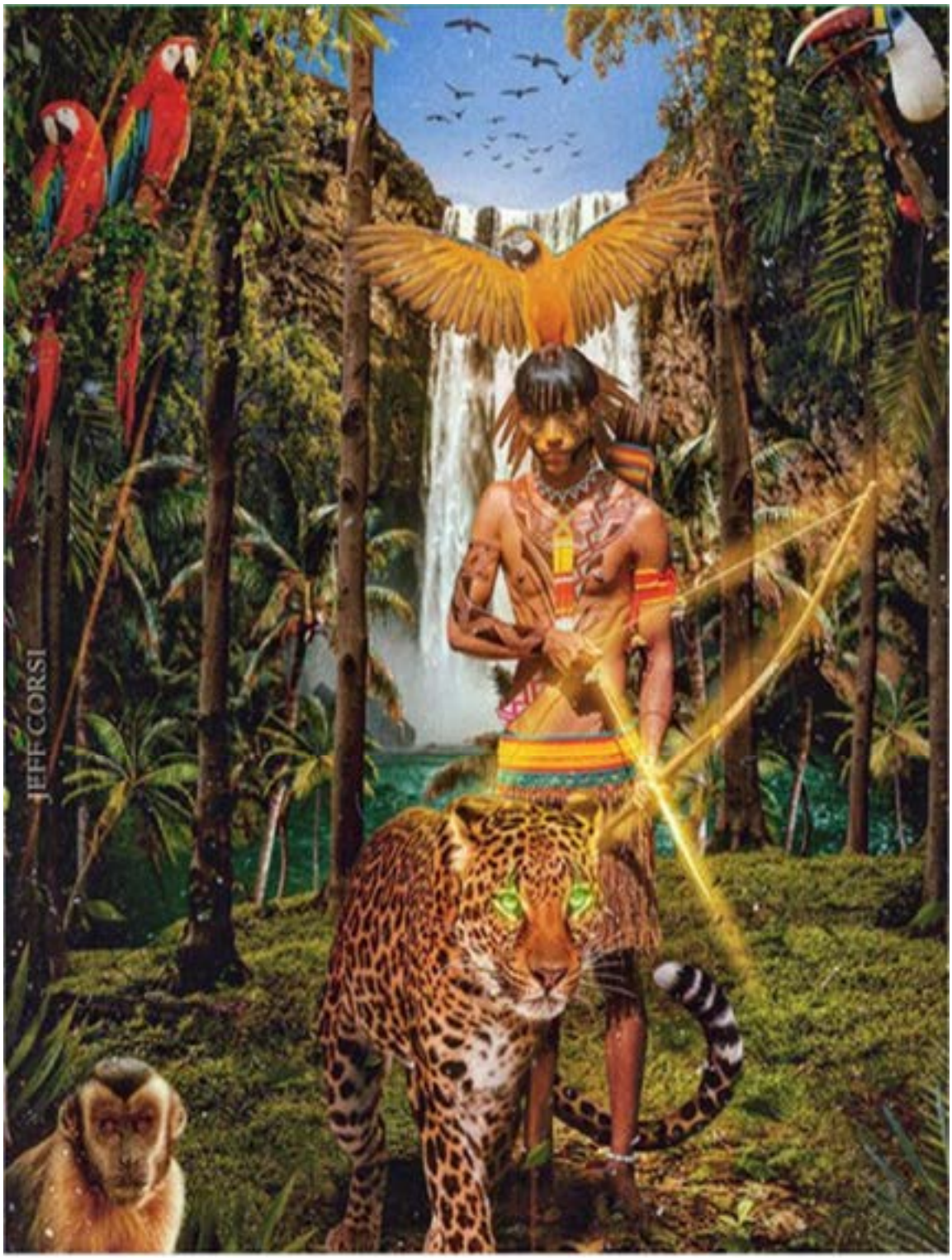
O influencer tem quase 200 mil seguidores no Instagram. Ele é formado em Gastronomia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e apresenta em seu perfil o quadro "saberes e sabores indígenas", trazendo um pouco sobre a alimentação e cultura dos povos indígenas. Tukumã também é comunicador no canal Mídia Índia e diretor de comunicação da Associação de Jovens Indígenas Pataxó (AJIP). Ele utiliza o humor para quebrar vários preconceitos em relação ao seu povo.

WE'E'ENA TIKUNA

Fala sobre moda e nutrição em seu perfil, além de também ser ativista da causa indígena. Ela saiu da aldeia aos 12 anos e precisou aprender o português para estudar. Sofreu muito preconceito, mas se se formou em artes plásticas pelo Instituto Dirson Costa de Arte e Cultura do Amazonas, também se formou em nutrição.

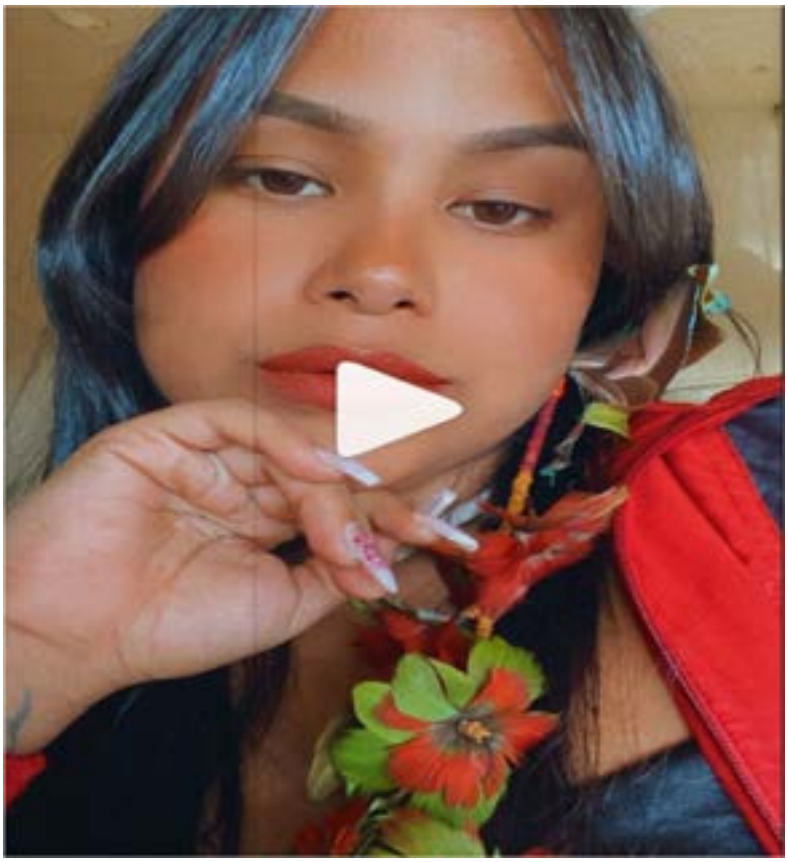
NOAH ALEF

Ele se lançou como pintor, mas atualmente se dedica a carreira de modelo pela Way Model, mesma agência que atende famosas como Sasha Meneghel e Alessandra Ambrósio. Noah usa sua profissão para trazer mais representatividade ao seu povo e tem muitos seguidores tanto no TikTok, quanto no Instagram.



KAÊ GUAJAJARA

Kaê é uma artista indígena, cantora e compositora que possui 66,4 milhões de seguidores no TikTok. Ela faz parte do Coletivo Azuruhu e escreveu o livro “Descomplicando com Kaê Guajajara: o que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta antirracista”.



Os textos e imagens acima foram retirados do endereço eletrônico (13)[31]:

O professor poderá escolher um aluno para ler cada um dos influencers, depois da leitura os alunos assistirão o vídeo (17) publicado no twitter por Tukumã Pataxó, o vídeo tem como título: *Saiuuu. É indígenas que vocês querem? Tomaaa! Desafio lançado*[32], que traz diversos indígenas se apresentando à sociedade com a vestimenta tradicional de sua etnia e os trajes do dia-a-dia. Peça que prestem atenção, pois nele aparecem os nomes sociais deles, para quem tiver interesse em segui-los.

Atividade 4: Pesquisa nas mídias sociais

O aluno deverá realizar uma pesquisa no Tik Tok, Instagram, Twitter ou YouTube para encontrar uma pessoa que realize postagens e tenha etnia indígena, a área social deverá ser escolhida com as predileções dos alunos, moda, música, dança, cestaria, cerâmica, arquitetura, literatura, desenho, pintura, política etc. Ele também deverá eleger um deles para acompanhar as postagens durante uma semana, caso não haja postagens semanais ou diárias, o aluno poderá ler postagens anteriores para participar da próxima etapa da atividade.

---

[31] Disponível em <https://www.otempo.com.br/brasil/conheca-5-influenciadores-indigenas-que-divulgam-sua-cultura-nas-redes-sociais-1.2655936>

[32] Disponível em https://twitter.com/tukuma_pataxo/status/1246985537849831425?cxt=HHwWgsC1-ayvl84iAAAA

A interação ocorrerá fora do horário de aula, como atividade assíncrona, há várias formas de realizar essa atividade, é importante que o professor coloque isso para a sala, os alunos poderão frequentar uma biblioteca pública que ofereça esse tipo de serviço on-line, um *cybercafé* ou *lanhouse*, no celular dos pais...

Após uma semana de interação entre o aluno e a pessoa escolhida, aquele deverá realizar uma breve apresentação oral da pessoa que está seguindo nas mídias sociais.

A apresentação deverá constar os seguintes pontos:

- Quem é a pessoa, de que origem e seu endereço eletrônico;
- Qual a área de postagens daquela pessoa, qual das postagens mais gostou e por quê;
- Porque escolheu aquela área de atuação.

Durante as apresentações, os alunos anotarão os endereços eletrônicos, pois vão precisar dessas informações para a próxima atividade.

Atividade 5: Promoção de vínculos interativos entre os alunos e os influencers

A atividade 5 poderá ser realizada na sala de informática se os computadores estiverem liberados para o uso das plataformas sociais. Caso contrário, o professor poderá pedir que os alunos tragam seus celulares para a sala de aula, é possível que nem todos tenham um celular ainda, portanto a sugestão é que a atividade seja realizada em dupla.

Uma outra opção é o próprio professor utilizar seu próprio celular e espelhar a tela na televisão mostrando cada uma das pessoas ‘seguidas’.

Na aula seguinte o docente perguntará aos alunos se querem continuar seguindo a pessoa da primeira semana ou se gostaram mais de uma outra pessoa que conheceram durante as apresentações. Tendo escolhido a pessoa com a qual mais se identificaram, os alunos continuarão seguindo-a por mais um mês, neste momento deverá ocorrer uma interação entre eles e a pessoa escolhida, deixando likes e comentários ou perguntas para serem respondidas.

Atividade 6: Produção de Biografia e exposição biográfica e literária

Esta atividade consistirá na produção de uma biografia da pessoa que escolheram para seguir nas mídias sociais. Para tanto deverá seguir as seguintes instruções:

- Em letras destacadas: o nome do influencer e um slogan – frase de efeito criada pelo aluno;
- Escolher uma foto que represente bem a pessoa seguida, principalmente que chame a atenção;

- Escrever um pequeno texto descritivo/narrativo que contenha: data de nascimento, filiação, etnia, preferenciais, área de atuação (início e principais postagens);
- Um comentário publicado nas mídias sociais que possa instigar outras pessoas a seguirem-na – também em destaque;
- Pessoas famosas que também a seguem – se houver;
- Endereço eletrônico onde os seguidores poderão encontrá-la.

A produção pode ser realizada em papel A3, para que o trabalho se torne único, o aluno deverá estar atento também na disposição das informações e nas cores e bordas a serem usadas, pois a finalidade é que a sua biografia se destaque das demais. Uma ótima opção para a aplicação desta atividade é envolver o professor de Artes que, de posse das pesquisas dos alunos, poderá sugerir estilos de organização, molduras para os cartazes, cores que representam algumas culturas indígenas e materiais a serem usados como: EVA, pincel atômico, recorte e colagem, desenhos, etc.

Ainda no caso de aplicação somente pelo professor de Português, sugere-se que o docente instrua os alunos a realizarem as disposições das figuras ou desenhos antes do texto e sem colar - assim o professor poderá dar sugestões de disposição, escrever o título e os textos com tamanhos diferentes e primeiramente a lápis - dessa forma o professor poderá corrigir os textos antes de passarem o pincel atômico ou lápis de cor/canetas coloridas e deixar por último a confecção da margem, pois dessa maneira o aluno que não conseguir realizar o trabalho em sala poderá terminar em casa.

O encerramento será a exposição das biografias produzidas e de um poema e uma história mitológica que conheceram durante o trabalho da literatura indígena no correr do ano letivo, para a escolha dos textos a sugestão é realizar uma votação dentre as sugestões dos próprios alunos.

A exposição deverá acontecer em um local público de grande circulação, pode ser: uma Biblioteca pública, a Prefeitura, um Centro Cultural etc. O título da exposição deve ser escolhido pelos alunos, por exemplo: Os povos indígenas na atualidade.

10. DIÁRIO DE LEITURA: PROTAGONISTA DA AUTOAVALIAÇÃO E DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

> As múltiplas identidades brasileiras têm sido expressas pela literatura por essas e outras obras canônicas. Contudo, há lacunas resultantes de construções que envolvem inserções e exclusões. Portanto, é fundamental ler as obras dos diversos momentos da formação da identidade nacional, incluindo aquelas escritas pelas muitas etnias, comunidades e vozes que compõem e discutem o Brasil (Franco Caldas Fuchs, 2013)

O desenvolvimento deste caderno de atividades chega ao fim com esta última atividade.

Durante todo o percurso deste Volume II utilizou-se o diário de leitura para o registro dos momentos mais importantes em cada bloco de atividades, essa construção visava possibilitar ao aluno a observação de seu crescimento pessoal com o estudo das obras da literatura indígena.

O diário de leitura - como todo diário - possui subjetividade, intimidade e escolhas pessoais que foram realizadas a cada nova leitura, isso porque a literatura é um dos mecanismos que preenche lacunas existenciais, que possibilita um desenvolvimento emocional e pessoal muito mais pleno. Como já dito anteriormente em outro momento deste trabalho, a leitura literária proporciona ao indivíduo a vivência de muitas vidas que não seriam possíveis de acontecer em apenas um plano existencial.

Outrossim, a formação identitária está também ligada às leituras que cada um realiza durante sua vida, e rever esse processo pode auxiliar na compreensão do crescimento e na valorização da literatura como meio de desenvolvimento de um cidadão mais crítico e participativo, bem como conhecedor da pluralidade cultural que compõe o cenário brasileiro.

Ou seja, a literatura indígena como um caminho para a formação do leitor e de sua identidade, suprindo as lacunas deixadas durante 500 anos de história do Brasil, uma história apagada que faz falta a cada brasileiro que desconhece toda sua ancestralidade, sua construção social, seus outros 10.000 anos de história.

É com base nesta forma de pensar que se propõe este momento de autoavaliação do aluno com uma retomada da experiência vivida nesses 9 blocos de atividades.

Para isso, o professor deverá propor um registro final em seus diários de leitura, com o seguinte enunciado:

> Escreva um relato em que você exponha sua experiência com a literatura indígena ao longo das atividades do projeto. Diga o que foi interessante, do que gostou ou não gostou, as atividades e leituras mais interessantes etc. A ideia é

> você retomar suas anotações, relê-las e depois escrever o que considera importante registrar sobre esses novos conhecimentos que desenvolveu ao longo desse tempo. Para finalizar, faça uma ilustração para o seu relato.

Este último relato, bem como os outros que o antecederam, pode ser socializado por todos aqueles que se sentirem à vontade em partilhar seu texto e seu desenho, ou apenas um ou outro.

Esta atividade, ademais de contribuir com um fechamento para o projeto como um todo, é também o momento de autoavaliação do aluno, pois as atividades iniciais demonstram um conhecimento prévio arraigado de pré-conceitos que, ao longo da sua jornada leitora, foram se desfazendo e se reconstruindo, portanto ocasionando num desfecho de aprofundamento e imersão em uma outra cultura.

Do ponto de vista do professor, esse momento final de socialização também pode ser objeto de reflexão para o desenvolvimento de novos projetos ou aperfeiçoamento das atividades, pois poderá verificar se houve o crescimento esperado, se algo esteve falho, ou mesmo se o resultado foi além das expectativas com o projeto.

Enfim, esta pode ser a última atividade deste projeto, porém o que se deseja é uma continuidade perene do trabalho com a literatura indígena em sala de aula, em que o aluno esteja em contato constante com a parte da identidade nacional sonegada por tanto tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Priscila Rosalen Pasetto de; SANTOS, Jaqueline dos (orgs). **Povos indígenas no norte do Paraná**. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/museu/uploads/itinerante/arquivos/Povos-Indigenas.pdf> Acessado em 23 Out. 2022.

ALVES, Jessica. **Dança indígena.** (15/01/2019). Disponível em <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/danca-indigena> Acessado em 15 set. 2022.

BANIWA, André Fernando. **Bem viver e viver bem:** segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

BRASIL, 1988. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em Jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Pluralidade Cultural/Secretaria de Educação Fundamental. V. 10.2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século. S**ão Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Liberdade cultural num mundo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. PNUD, 2008.

CONTE, D; LOPES, N. L; TETTAMANZY, A. L. L. A Escrita Indígena como Flecha: a Fala. Ancestral no Pós-Colonialismo. **Rev. FSA**, Teresina, v.15, n. 4, jul/ago. 2018.

COREZOMAÉ, M. M. As narrativas orais indígenas e a literatura/the indigenous oraly narratives and the literature. **Revista Athena**, 13(2). Recuperado de https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/2897, 2017.

DISCIPLINA Ninja. **Brincadeira indígena:** jogo da onça. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8fR_ONUrvnA> Acessado em 18 Nov. 2022.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História Games:** ensinar história. Disponível em <https://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/game/puzzle-arte-indigena/> Acessado em 02 Nov. 2022.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
DORRICO, Julie. **Eu sou macuxi e outras histórias.** Caos e Letras, 2019.

EU Maior. **Entrevista com Kaká Werá.** Disponível em <https://www.google.com/search?q=EU+MAIOR+-+entrevista+com+Kak%C3%A1+Wer%C3%A1&oq=EU+MAIOR+-+entrevista+com+Kak%C3%A1+Wer%C3%A1&aqs=chrome..69i57j33i160l2.1588j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:1b5c0edc,vid:S6_5c_LzryY> Acessado em 22 Nov. 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e Senzala**. ed. Rio de Janeiro: José Olimpio. 1993.

FUCHS, Franco Caldas. **Construção e compreensão de identidades por meio da literatura.** SEED-PR, Curitiba, 2013.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições. 2013.

GSHOW. **Falas da Terra:** especial destaca vozes dos povos indígenas. (09/04/2021). Disponível em <https://gshow.globo.com/series/noticia/falas-da-terra-especial-destaca-vozes-dos-povos-indigenas.ghtml> Acessado em 08 Ago 2022.

HAKIY, Tiago. **Noite e dia na aldeia.** Disponível em <https://www.csmaria.org.br/wp-content/uploads/2020/04/03-04_LITERATURA_NOITE-E-DIA-NA-ALDEIA_LEITURA.pdf> Acessado em 09 jul. 2022.

INGRESSO.Com. **Ainbo:** a guerreira da Amazônia. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=r3g45WrtPxk Acessado em 27 Jul 2022.

ISA – Instituto Socioambiental. **Povos indígenas no Brasil.** Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt> Acessado em 02 Nov 2022.
DICAS da Pro Mel. Como fazer um bom cartaz. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2ffIT4H6ZsI> Acessado em 28 Nov. 2022.

ITAÚ Cultural. **Culturas indígenas** (2016). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oF1OMZs1fME> Acessado em 23 Ago 2022.

JECUPÉ, Kaká Werá. **As fabulosas fábulas de Iauaretê.** São Paulo: Peirópolis. 2007.

JOVEM Pan. **Kaká Werá:** podemos aprender sobre este momento com as culturas indígenas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R37J92Utcy4> Acessado em 12 Ago. 2022.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **Poemas e crônicas:** Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade / Márcia Wayna Kambeba -- Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013. Disponível em <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-45661.pdf> Acessado em 15 Set. 2022.

LINHARES, Adriana. **A cura da Terra** – de Eliane Potiguara. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GiPa8dqCupk> Acessado em 02 Out. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2007.

MULTIRIO. **Arte indígena:** nossa história, hábitos e cultura. Disponível em <https://youtu.be/ky7afsv9bCk> Acessado em 02 Nov. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu.** Maracá: São Paulo, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. Kaba Darebu. **Bioma Amazônia**. Disponível em <https://www.musindioufu.org/bioma-amaz%C3%B4nia> Acessado em 18 Abr 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias**. Global: São Paulo, 2010.

MUNIZ, Simara de Sousa; TESTA, Eliane Cristina. **Vozes ressonantes:** poesias de escritoras indígenas. Revista Cocar. V.15 N.33/2021 p.1-19 ISS

MUSEU do Cerrado. **Jogo da Onça.** Disponível em <https://museucerrado.com.br/o-jogo-da-onca-e-o-cerrado/> Acessado em 25 Nov. 2022.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**, 9º ano: Língua Portuguesa. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

O TEMPO. **Conheça 5 influenciadores indígenas que divulgam sua cultura nas redes sociais**. Disponível em <https://www.otempo.com.br/brasil/conheca-5-influenciadores-indigenas-que-divulgam-sua-cultura-nas-redes-sociais-1.2655936> Acessado em 19 Abr. 2022.

PATAXÓ, Tukuma. **Tweet**. Disponível em <https://twitter.com/tukuma_pataxo/status/1246985537849831425?cxt=HHwWgsC1-ayvl84iAAAA> Acessado em 17 Dez 2022.

PERES, Edis Henrique. **Indígenas levam sustentabilidade ao agronegócio no AgroBrasília.** (18/05/2022). Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/05/5008606-indigenas-levam-sustentabilidade-ao-agronegocio-no-agrobrasilia.html> Acessado em 12 Out. 2022.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. Publicado em 2004.
Eliane Potiguara. A cura da Terra, Editora do Brasil: São Paulo, 2015.

PUCHEU, Albert (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. 1ed.Porto Alegre: Editora Fi, 2018, v. 1, p. 397-424.

REVISTA ACROBATA. Três poemas de Graça Graúna. Revista Acrobata. (07/11/2019). Disponível em <https://revistaacrobata.com.br/acrobata/poesia/3-poemas-de-graca-grauna/> Acesso em 26 Out. 2022.

SILVA, T. R. B. da C. (2016). Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, (52), 11. https://doi.org/10.5902/2176148525319.

SIMM, V.; BONIN, I. T. Representações da vida indígena em produções culturais contemporâneas: a literatura em foco. **LUME** – Repositório Digital. Salão de Iniciação Científica. UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.

SOUSA, Rafael Pinna. **Ambigüidades e vaguezas em textos legais:** Uma análise da Constituição Federal Brasileira. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC: Rio de Janeiro, 2008.

SURVIVAL Internacional: **Deserdados Os Índios do Brasil.** Disponível em <lhttps://assets.survivalinternational.org/static/files/books/Disinherited-Portuguese.pdf> Acessado em 18 Nov. 2022.

TELO, Gabriela M. **Brasil:** Eliane Potiguara. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S7F7ZOaryGc> Acessado em 30 Out. 2022.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora:** A literatura Indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
THIÉL, Janice Cristine. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**, 2013.

TV Globo. **Falas da Terra**: confira os bastidores do especial. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=OoL4uiA6uAg> Acessado em 02 Ago 2022.

VETHEM, Lucia Hussak van. **O livro da argila**: Ëliwë Pampila: Orino Papeh. São Paulo: Iepé, 2017. Disponível em https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0DL00003.pdf

WERA, MC. **Guardiões da Floresta**: Wera MC feat Jason Tupi e Pedro Karaí. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wcyUXJ2E2-g> Acessado em 26 de Jul. 2022.

ANEXOS

ANEXO 1: A fala ancestral no Pós-colonialismo" (CONTE; LOPES; TETTAMANZY, 2018, p. 228-245)

Centro Universitário Santo Agostinho
revistafsa
www4.fsanet.com.br/revista
Rev. FSA, Teresina, v. 15, n. 4, art. 12, p. 228-245, jul./ago. 2018
ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983
http://dx.doi.org/10.12819/2018.15.4.12

A Escrita Indígena como Flecha: a Fala Ancestral no Pós-Colonialismo

The Indigenous Writing as Arrow: the Ancestral Talk in Post-Colonialism

Daniel Conte
Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Professor e Pesquisador da Universidade Feevale. PQ-CNPq.
E-mail: danielconte@feevale.br

Nadia da Luz Lopes
Mestre em Estudos Literários Aplicados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Graduação em Letras/Portuguesa pela Faculdade Porto-Alegrense
E-mail: nadiadaluzlopes@gmail.com

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy
Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: atettamanzy@terra.com.br

Endereço: Daniel Conte
Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90040-060-Brasil.

Endereço: Nadia da Luz Lopes
Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90040-060- Brasil.

Endereço: Ana Lúcia Liberato Tettamanzy
Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90040-060- Brasil.

Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 23/04/2018. Última versão recebida em 10/05/2018. Aprovado em 11/04/2018.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação

Agências de fomento: CNPq/CAPES

RESUMO

A Literatura Indígena cada vez ganha mais força e voz, tanto em livros quanto em um sistema literário invisível ao cânone, manifesto em espaços como feiras de livro indígenas, coleções de livros e encontros de escritores. Essa materialidade artística envereda a Academia de modo que faz com que repensemos como representamos/abordamos o estereótipo do indígena, gestado ao longo dos séculos, desde a chegada dos invasores no Brasil, bem como de sua representação em obras consagradas. Propomos (re)conhecer esse mundo, seus sistemas de educação, os modos como vivem, como enxergam o "branco" e a sociedade brasileira que, agora, exerce o papel colonialista, antes realizado pelo colonizador português, em um claro processo de repetição arquetípica. Este artigo apresenta a obra *Todas as vezes que dissemos adeus* (2002), de Kaka Werá Jecupé, como uma escrita pós-colonial, a partir do olhar do próprio indígena. Também abordamos essa narrativa como ponte que atravessa as fronteiras do imaginário factual do conhecimento indígena. Enfrentamos, ainda, o desafio de estudar as trilhas indígenas, os saberes ancestrais, a visão 'holística' de suas culturas em tradição circular. Para isso, como fonte teórico-crítica, empregaremos autores como Francisco Noa, Daniel Munduruku e Janice Thiél entre outros.

Palavras-Chave: Literatura Indígena. Ancestralidade. Cultura. Tradição.

ABSTRACT

Native Brazilian Literature increasingly gains strength and voice, both in books and in a literary system invisible to the canon, manifested in spaces such as indigenous book fairs, book collections and writers' gatherings. This artistic materiality embarks the Academy in a way that makes us rethink how we represent/approach the stereotype of the native Brazilian people, born over the centuries, since the arrival of the invaders in Brazil, as well as their representation in consecrated works. We propose to (re)congnize this world, its education system, the ways the population lives, as they perceive the "white" and the Brazilian society that now plays the colonialist role previously carried out by the Portuguese colonizer, in a clear process of archetypal repetition. This article presents the work All the times we said farewell (2002), by Kaka Werá Jecupé, as a postcolonial writing, from the gaze of the native Brazilian himself. We approach this narrative as a bridge that crosses the borders of the factual imaginary of indigenous knowledge. We also face the challenge of studying native brazilian trails, ancestral knowledge, a 'holistic' view of their cultures and circular tradition. For this, as a theoretical-critical source, we will employ authors such as Francisco Noa, Daniel Munduruku and Janice Thiél among others.

Key-Words: Native Brazilian Literature. Ancestry. Culture. Tradition.

1 INTRODUÇÃO

Longe das apologias nacionalistas e dos discursos totalitários, as literaturas da África e da América colonizadas seguem, à revelia daqueles que insistem em agarrar-se aos cânones europeus, perpetuando e organizando o sistema do patrimônio cultural de seu povo. A materialidade ficcional contemporânea rediz as narrativas de fundação - escrituras do poder colonial - que marcaram a expansão e a sedimentação da empresa colonizadora pela *práxis* da violência e da dominação.

Essa produção literária refrata o imaginário coletivo que a conforma, e pensar essa literatura é refletir sobre a condição do sujeito histórico colonizado e sobre os discursos que compõem a imagem que ele tem de si. É, ainda, entender que traz uma representação livre do peso da pretensa exatidão dos registros históricos e de sua oficialidade, possibilitando um olhar que transita entre o acontecido-presenciado e o registro dos fatos. Aqui, podemos afirmar que a literatura tem a capacidade de engendrar efeitos de sentido desde lugares e de vozes pouco comuns à literatura dos grandes centros de poder europeus. Ademais, desfaz as estratégias que tendem a legitimar o discurso que homogeneiza as diferenças.

No mundo contemporâneo, espaço em que se redimensionaram as posições de enunciação dos sujeitos e onde existe uma acentuada facilidade de comunicação, as estruturas de poder político-econômico apresentam-se com uma maleabilidade ilusória. Essa estética simula uma aldeia desfronteirizada que oferece o "conforto" de contrações convulsivas, espasmos da igualdade social, que não passam, enfim, de novas formas de dominação disfarçadas. A contracorrente, as vozes trazidas pelas narrativas literárias se erguem com mais solidez, evidenciando o existir da margem e a subjunção de um outro lugar. É nesse espaço de esquecimento que as identidades flutuam e o redizer da cultura é fundamental, como é essencial que se entendam os processos e as manifestações da cultura, a fim de que não se permita que o Outro habite um lugar de ausência, permaneça à margem das decisões do poder político e construa, em sua invisibilidade, um silêncio que o torne coadjuvante de sua própria história.

O fazer literário da América e da África conduz à ressignificação do arranjo simbólico dominante, marca o ato enunciativo como produtor de identidades e mostra que, em vez da tolerância ao Outro, é melhor a aceitação e o entendimento. Aqui dialogamos com Said (2011), Marc Ferro (2008) e Spivak (2011), por exemplo, quando evidenciam em suas obras a condição do sujeito pós-colonial e seus traumas que o relegam a um silêncio histórico. O que queremos dizer é que o *lócus* do sujeito na ossatura social passa por seu ato enunciativo, pois

é esse movimento semântico do discurso que lhe vai reinscrever na ordem simbólica do social e reivindicar prioridades nos processos de significação, rompendo o ostracismo das identidades instituídas pela "autoridade cultural". As literaturas desses continentes colonizados logram, no exercício figurativo de seus discursos e de seus atores, colocar o sujeito histórico em um patamar de audibilidade social no novelo ideológico resultante dos paradoxos constituintes da empresa colonial, do nascimento das nações e da ilusão pós-moderna da desfronteira. Oferecem ao sujeito partícipe das esferas sociais despossuídas, marginais, uma consciência de sua história que o leva à desejada emancipação imagética. A emancipação que carrega a possibilidade do diálogo, da subversão do poder manipulador e da articulação estratégica de uma nova caligrafia de sua própria história. Essas literaturas veem sua história com plasticidade heterogênea e conduzem à baila atores sociais antes relegados ao silêncio das coxias do palco colonial, é o caso de Kaka Werá Jecupé.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso autor nasceu na aldeia guarani Morro da Saudade, periferia da cidade de São Paulo, em primeiro de fevereiro de 1964. De origem tapuia tornou-se guarani ao longo da vida. O povo de seus pais é originário do que hoje é o Estado de Minas Gerais, -de onde foram violentamente expulsos. Após peregrinações e abandonos, são acolhidos pelos Guarani.

Ingressou, quando criança, em uma escola perto da aldeia, incentivado pelo pai. Ao questionar o que se fazia na escola, o pai respondeu que era um lugar onde se riscava com traços o que se falava e que qualquer um podia dizer, exatamente, o que se havia falado olhando para aqueles traços (JECUPÉ, 2002, p. 31). Isso foi o que o deixou encantado, estimulando-o a frequentar a educação formal.

Autor de cinco livros que abordam a temática indígena, Werá tem ocupado funções como conselheiro da *Bovespa Ambiental e Social* desde 2003, membro de júri do *Prêmio Ford de Ecologia* e do *Prêmio Eco da Câmara do Comércio Exterior*, fundador e integrante da URI (Iniciativa das Religiões Unidas) desde 1998, com cadeira na ONU, contra o sectarismo religioso. Conferencista internacional, especializou-se em educação, valores humanos e cultura de paz. Também iniciou carreira política nas eleições de 2014, como candidato ao Senado do Estado de São Paulo, porém, não obteve sucesso.

Seu projeto de mandato era o de colaborar com o desenvolvimento do Estado em diversos níveis, sobretudo, com ações voltadas ao equilíbrio ecológico e à diversidade cultural, buscando romper com arquétipos entranhados nas esferas sociais que, em grande

parte, se caracterizam como profícuas estratégias marginalizantes dos povos originários, afetando sua posição social. A respeito desses arquétipos, vale recuperar Meletínski (2002, p. 21), quando observa que são perpetuados na ossatura social, conformados por "certos esquemas estruturais, pressupostos estruturais de imagens enquanto expressão concentrada de energia psíquica", o que significa dizer que fazem parte de uma "genética" cultural fossilizada não só por preconceitualizações imagéticas mas, sobretudo, por políticas públicas que desvalorizam e precarizam a conformidade do imaginário dos povos originários no Brasil, seja pela ausência de políticas públicas significativas, seja pelo fomento à "estrangeirização" da imagem do indígena em suas atuações sociológicas.

Nessa ordem, cabe ressaltar que o termo "índio" faz parte de um estereótipo preconceituoso a respeito do nativo brasileiro. Para isso, referimos a entrevista[1] de Edson Kayapó, indígena e intelectual, concedida ao Instituto Uka – criado por Daniel Munduruku, escritor da cultura indígena – em que ele explica que "índio" nada mais é que um metal presente na tabela periódica. Essa entrevista viralizou e teve milhares de visualizações pois, em voz de denúncia, explica como se nega a contemporaneidade dos povos originários, discriminados por fazerem uso de tecnologia ou por estarem vestidos, o que mostra que, em pleno século XXI, a sociedade ainda os enxerga como na chegada dos colonizadores em 1500.

Nossa abordagem está vinculada aos Estudos Culturais, mais especificamente ao pós-colonialismo, à medida que aborda sujeitos e criações surgidos desde espaços subalternizados e, ademais, marcados pelo enfrentamento discursivo de processos históricos de exclusão e de anulação de diferenças. Estudar Literatura Indígena (escrita por indígenas) apresenta-se como um desafio, uma vez que, diferente da Literatura Indigenista[2] ou Indianista (em que o indígena sempre é descrito como herói ou figura mitificada), essa produção questiona o descaso e desconhecimento da Academia, não só faz olhar criticamente para o Cânone, bem como pretende (re)conhecer outras formas de "ler" esses sujeitos e coletivos, agora, pela fonte que outrora foi estigmatizada. A esse respeito, trazemos as observações de Thiél, quando assevera que

---

[1] Professor Edson Kayapó e a importância da Literatura Indígena. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=slQ5KFhF2dU. Acesso em: 12 de abr. de 2016.

[2] Para exemplificar a diferença entre literatura indigenista e indígena temos que as recentes "possibilidades complexificam a divisão mais usual dessa produção entre literatura indigenista (de tema indígena por autores não-indígenas, com efeito, a que é mais conhecida e com viés, em grande parte, ideologicamente comprometido) e literatura indígena (definida pela vinculação étnica do autor e com viés, por razões óbvias, engajado)." (TETTAMANZY, 2015, p. 164-165)

> O estudo de literatura indígena conduz a uma reflexão sobre o outro, o diferente, e sua inclusão/exclusão na sociedade contemporânea, no espaço urbano e na produção literária global e local. [...] pelo predomínio da leitura do índio pelos olhos do outro, branco/ocidental/europeu, que, ao longo de cinco séculos de dominação das Américas, construiu uma representação etnocêntrica do índio que ainda hoje preenche o imaginário ocidental. [...] pelo desconhecimento, por parte de muitos educadores, da existência de uma literatura indígena nas Américas e no Brasil, literatura que conquista visibilidade no século XX, preenche uma lacuna com vozes até então apagadas e propõe o diálogo entre a voz indígena e a não indígena. (2012, p. 15-16)

Na obra *Todas as vezes que dissemos adeus* (2002), temos, então, a voz do indígena que bebeu da fonte da cultura europeia, traduzindo sua cultura para o colonizador sem que esboroasse sua identidade. Ao atravessar fronteiras culturais, realiza uma ponte entre esses dois mundos, servindo como ligação entre povos. Neste trabalho, portanto, pretendemos evidenciar a voz indígena que povoa a narrativa de Kaká Werá Jecupé apoiando-nos, teórico-criticamente, em autores como Munduruku, Noa, Thiél, Boaventura Santos, entre outros.

2.1 Tradição e (Pós) Colonialismo

A narrativa *Todas as vezes que dissemos adeus*, à primeira vista, mostra-se como texto autobiográfico; contudo, o leitor não estaria equivocado se a lesse como um exercício ensaístico ou um compêndio de memórias, já que o narrador empreende uma busca pelo autoconhecimento. Nesse anseio de significado da vida, o personagem/autor busca a exposição da cultura indígena. A natureza tem voz, sendo personificada: "Os seres da natureza e a Grande Mãe temem e sopram aos nossos olhos e ouvidos uma urgência" (JECUPÉ, 2002, p. 17), a natureza é personagem da história, é o sintoma fenomenológico da diegese em consonância com a perspectiva ameríndia, que não dissocia cultura e natureza, e que insere o humano em diálogo ou troca de posições com o não humano e com o cosmos

Faz-se importante ressaltar que, ao largo da narrativa, o sobrenatural está em evidência; além disso, a questão da influência da civilização sobre os povos da floresta é discutida à exaustão, não sob um olhar de ódio, mas, simultaneamente, de tristeza e esperança.

A obra de Werá está editada em versão bilíngue, português/inglês, uma vez que, consoante o autor e o escopo editorial, ele tem a missão de propagar a mensagem de emergência da Mãe Terra. A consciência de sua condição social e pertencimento étnico possibilita o trânsito desse sujeito-autor sem as máculas do imaginário que poderiam aventar um olhar reducionista ou, de certa forma, limitar o alcance, necessário e emergencial, de sua materialidade literária. O que se percebe é um lirismo reivindicatório sistematizado em uma

narrativa contundente e gestadora de imagens que remetem o narratário (ouvinte/leitor, posto que a voz se enuncia como um contador de histórias) ao espaço comum do "estar no mundo", do inconsciente conforto que protege o íntimo absoluto, o qual a narrativa consagrana coletividade.

> Os seres da natureza e a Grande Mãe terra temem e sopram aos nossos olhos e ouvidos uma urgência. A tradição milenar que compôs meu espírito tem mantido a minha sobrevivência e a de meu povo. Agora, porém, não é a de minha vida nem a de meu povo que está em jogo. É a de todos. É a das culturas e nações semeadas pela extensão do carinho e da enorme bondade da Mãe a que chamam de Terra. (JECUPÉ, 2002, p. 17).

Nota-se que esse sujeito, dito como pertencente a uma tradição, adquire certo caráter messiânico pois, no intento de não só encontrar a si próprio, ele se coloca numa posição de salvador não só de sua comunidade, mas "de todos". Para Francisco Noa (2015, p. 81), esse sujeito "anula a sua individualidade diante do que se impõe como prioritário para a comunidade, ao assumir a missão de dirigir os seus semelhantes", tarefa essa que lhe foi destinada a partir de um sonho com seus ancestrais já que, de acordo com a tradição indígena, os sonhos devem ser concretizados. Vemos, então, que a tradição faz parte da vida dos povos originários, no sentido definido por Anthony Giddens: "uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes." (1991, p.38).

Uma tradição, consoante Rama (2008, p. 78), não é uma ideia nem um sistema, mas um complexo de sugestões espirituais que representam o homem e seu destino inserido numa determinada situação geográfica, cultural e social. Para o crítico, deve haver uma maneira de redescoberta de tradição na América, valendo-se das perspectivas resilientes e inventivas dos povos originários: "a implantação de um esquema livre que permita redescobrir as verdadeiras origens de um povo, que luta para romper todas as amarras e viver livre." (RAMA, 2008, p. 79).

A visão dos povos originários sobre a ideia de tradição estrutura-se de modo circular e contínuo, como se existisse um "contrato" que nunca pode ser cancelado. Por mais que milhares de anos se passem, existe um mecanismo de continuidade que se estabelece independentemente do tempo-espaço e se perpetua com as práticas sociais que ligam esses indivíduos nas mais diversas esferas da malha do imaginário, tanto sociais quanto individuais como, p. ex., os rituais coletivos e as manifestações oníricas. O sonho, nesta narrativa, é

resolvido de uma única maneira e, mesmo que passem milênios, a forma de resolução será a mesma a ser seguida pelo protocolo da tradição, reforçando a ideia de permanência idiossincrática.

Esse sujeito em toda a narrativa não consegue sair desse "caminho", pois sempre há um novo sonho, um novo sinal, algo que ele deve fazer, seguindo mensagens, "incorporações" e estratégias do imaginário indígena de conectar o mundo espiritual ao material:

> Um espírito Tamãi procurou incorporar-se em uma fotógrafa [...] mas não permitiu ser mensageira. Uma senhora que por ali passava e começou a assistir, girou e deixou-se girar. Aproximou-se de nós e falou [...] a repórter fotográfica procurou-me depois várias vezes. [...] Procurei explicar que existem pessoas que têm a sensibilidade para receber mensageiros ou instrutores de outros desdobramentos da existência. E que isso é natural. [...] Às vezes, para a transmissão de um conhecimento essencial, ou uma orientação, *dentro da nossa tradição* é preciso emprestar voz e corpo. [...] – *Há rituais próprios de preparação* para sintonia com espíritos mestres ou com seres encantados da natureza [...] (JECUPÉ, 2002, p. 70 [grifo meu]).

Para Jecupé, a tradição não pode ser quebrada, o que remete à circularidade tanto do processo mental, quanto das práticas sociais. O indivíduo faz parte de um todo, de um conjunto de imagens que significam para este "ser e estar" no mundo, e esse todo, como numa força centrípeta, o leva infinitamente para o centro. Ele pertence não apenas fisicamente, mas espiritualmente a uma comunidade que não se constitui somente materialmente; mas desde uma família intitulada "ancestralidade", que vive num mundo simultâneo e que, através de sonhos e incorporações, se manifesta, passando mensagens e ensinamentos.

Como precisa viver próximo de sinais divinos, não consegue escapar à luta interior. Nesse processo, o indivíduo que pertence a um grupo tradicional repete as mesmas práticas, seguindo os padrões impostos pela comunidade, repetindo arquétipos de pertença. Ora como salvador, ora na busca para salvar-se, atua como uma peça do sistema da tradição, pois ela se apresenta estável em suas práxis fenomenológicas, e o que muda são os sujeitos pertencentes a ela. Ainda para Giddens, a "tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. " (1991, p. 38). Nessa ordem, a tradição prevalece, levando o sujeito a abdicar de si próprio para (re)integrar a comunidade/cultura. Isso, porém, não se dá sem alguns conflitos e apropriações que fazem os sujeitos por vezes tensionarem os coletivos, como é o caso do protagonista, que sai da aldeia e passa a operar como um mediador entre os dois mundos, em diálogo tenso com o Outro. Noa observa que "o passado é respeitado e os símbolos são valorizados por conterem e perpetuarem a experiência

de gerações. [...] as práticas são verdadeiros exercícios ritualísticos, onde a preservação dos valores da comunidade transcende ou desencoraja decisões individuais." (NOA, 2015, p. 81).

As relações eu-outro constituem muitas narrativas de viagem. A própria literatura ocidental começa assim se pensarmos na *Odisseia*, de Homero, que narra o estranhamento de Ulisses ao se deparar frente a outros povos. No caso dos indígenas do Brasil, seu critério de avaliação persiste ligado ao seu universo cultural. Mesmo habitando na mesma terra, sua vida, costumes e cultura ainda hoje não se assemelham aos modelos do homem branco e, para narrar esse contexto, ele teve que se apropriar de alguns valores da cultura ocidental, como a escrita.

Contudo, antes de chegar à autorrepresentação, é preciso lembrar que desde os primeiros contatos o indígena foi apresentado e construído invariavelmente pela cor de sua pele, sem vestimentas e coberto por seus adornos[3]. É de conhecimento geral que muitas coisas foram deixadas de lado, sua história, cultura e ancestralidade que, infelizmente, permanecem invisíveis. Já na primeira impressão do europeu, que nomeou e visualizou apenas um ser selvagem, o indígena não passou de um homem que deveria ser modernizado, "salvo" de suas práticas e hábitos pagãos e selvagens. De acordo com Novaes (1999, p. 7), um "mundo jamais visto antes. Aos olhos da Europa, uma sociedade inquietante se revela: são homens sem lei, sem fé e sem rei que habitam a outra margem do Ocidente".

Desse modo, foi descoberto um "outro" nesta margem do Ocidente, contudo, como se não existisse outro homem em um mesmo mundo, os nativos foram por brancos colonizados, domesticados, roubados, escravizados e, finalmente, esquecidos, lançados ao campo da insignificância imaginária. Por um certo período, a inexorabilidade conceitual das empresas coloniais era a de que o selvagem deveria ser salvo, porém, os cristãos *salvadores* e trazedores da luz sagrada das almas não foram capazes de escutar ou entender a história daquele homem tão diferente de si: "viu o outro, mas não foi capaz de pensar sua história" (Novaes, 1999, p. 10). Não podemos esquecer que o modelo de indígena fossilizado na **Carta de Caminha** estabilizou perversamente, desde então, a imagem fenomenológica do indígena como um ser distanciado do conceito de "homem" e, por consequência, aproximado ao de animal.

O primeiro ato de fundação do conquistador começou em definir esse "outro" a partir de uma ordem discursiva que se perpetuaria na prática colonialista durante séculos. Como,

[3] Lembramos do primeiro documento datado escrito em terras brasileiras. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: <http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/perovazcaminha/carta.htm> Acesso em: 20/02/2017.

para ele, o conhecido era a ordem polarizada entre o bem e o mal, o bom e mau selvagem, esse desconhecido foi definido como pagão e bárbaro, ou melhor, foi deslocado e colocado à margem em seu campo imaginário. A razão dessa desumanização era legitimar, pelo discurso, a posse das terras, que eram abundantes em minérios, flora e fauna, entre outras riquezas: "O importante não era descobrir e conhecer um mundo, até então, desconhecido. A grande preocupação era dominar as novas terras para desventrá-las de suas riquezas, rapidamente. " (MAESTRI, 1994, p. 28).

Dada a perturbadora forma com que se deram as relações entre colonizadores e colonizados, é sabido que a autoproclamada superioridade europeia conduziu os povos indígenas, e depois os africanos escravizados e os descendentes de ambos, a um lugar de desvalia ou de silenciamento na história. Tendo a própria condição humana negada, dada a presunção de selvageria, só restava a esses corpos e espíritos serem incorporados à civilização – leia-se, tornarem-se cristãos, integrados à sociedade "nacional", esquecidos de suas línguas, cosmovisões e ancestralidades. Esse projeto tem conduzido, como é notório, ao genocídio e à integração forçada, mas também a inúmeros casos de resistência pós-colonial.

Sabemos que Portugal foi colonizado pela Inglaterra, sendo a periferia da União Europeia, o semiperiférico no sistema mundial capitalista desde o século XVII (SANTOS, 2010). O que fez que seu desenvolvimento fosse, ao longo dos séculos, subalterno. No Brasil, os povos originários, e depois os africanos escravizados foram colonizados por um "colonizador-colonizado" (SANTOS, 2010, p. 247). Esse "duplo outro", esse não entender-se em si, carrega um estigma de indecibilidade, sendo a colonização efetivada por um Próspero incompetente, permeado de traços de Caliban (2010, p. 247).

Pode inferir, nessa ordem, que os modos de efetivar os domínios sobre os territórios e povos foram tangenciados pelas particularidades da identidade portuguesa, ambivalente sobre seu estatuto imperial, o de uma potência de segunda ordem, como afirma Abdala (2011).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A Condição Pós-Colonial e Suas Armas

Marcadamente desde a Constituição de 1988, quando tiveram seus direitos pela primeira vez garantidos na Lei Maior, os povos indígenas começam a ser protagonistas e a escrever suas próprias narrativas. Nesse caso, apropriam-se seletivamente da cultura branca por meio de diversos mecanismos, gestando estratégias de permanência imagética: entram em

universidades, assumem funções políticas e administrativas, utilizam tecnologias, criam associações e parcerias, visando sua afirmação identitária e sua sustentabilidade. Passam, então, a expressar sua voz para a sociedade dominante, porém, para isso, tiveram que aprender a língua do colonizador. O que temos, neste momento, no lugar do português, que por quatro séculos conduziu seu modelo semiperiférico de colonialismo, é toda a sociedade brasileira em seus projetos de continuidade na dominação e violência sobre os corpos e territórios indígenas. Para Lúcia Sá, "o objeto da inversão não é mais o colonizador original, o português, e, sim, o colonizador atual, a sociedade brasileira" (2006, p. 260). Além dessa crítica ao colonialismo, a autora, através das contradições nacionais, salienta a ironia do escritor no uso de paródia, citações e ditados populares, pois ele é "um Peri irônico que se utiliza da língua e da tradição literária de Ceci para tentar convencer a ela e aos demais 'brancos' que os índios também têm o que ensinar à chamada civilização" (SÁ, 2006, p. 267).

A escritura não é só uma ferramenta, serve como uma arma criada e imposta pelos brancos no esforço de anular as línguas e culturas locais, de base oral. Não é uma arma letal, que fere ou mata, mas uma arma que passou a servir como escudo em uma sociedade que vive de leis impostas pelos que têm ocupado o poder e que têm sido, quase sempre, anti-indígenas, posto que seus direitos a terra, língua, costumes e educação próprios seguem desrespeitados e ameaçados no corpo social do Brasil. A letra não faz parte da cultura indígena, os atores dessa cultura se apropriaram dos traços para conseguir entender-se e sobreviver em meio à sociedade envolvente. "Sei que a carta – ou a epístola – não é exatamente um estilo indígena, uma vez que exige o domínio da escrita. O estilo indígena seria baseado na oralidade, mas certamente a carta é o que mais se aproxima do estilo oral." (MUNDURUKU, 2012, p. 19)

Para abordar a escritura indígena, mencionaremos certos elementos presentes no contexto de escritores africanos pós-coloniais, os quais também, sofreram com a dominação de seus colonizadores. Em ambos os casos, a escrita se deu por um ato político em que entram as questões de sobrevivência de um sujeito, de uma comunidade, de uma cultura,

> [...] contudo, pelo simples fato de as literaturas africanas terem surgido em situação de domínio colonial e na tentativa de procurarem afirmar um universo estético próprio e que incorpora e celebra tudo o que o Ocidente ignorou ou subestimou, acabaram, essas mesmas literaturas, por fazerem da escrita não só um ato cultural, mas também político. (NOA, 2015, p 14-15).

A escrita chegou depois da oralidade, e foi por meio dos traços que essas culturas ganharam vozes e legitimidade estética e simbólica, não para os povos originários, mas para o colonizador. Ainda de acordo com Noa:

> [...] tratando-se de literaturas surgidas no contexto colonial, portanto, em situação de dominação, há mais ou menos cem anos, acabaram por incorporar, como motivação decisiva, a preocupação com a delimitação de um território estético próprio que, naturalmente, impunha o recurso a estratégias de afirmação identitária que questionavam e se distanciavam da ordem cultural e política dominante. (2015, p. 14-15).

Deste modo, na condição pós-colonial dos povos originários, a literatura tem ocupado um espaço importante na afirmação das representações identitárias das novas nações africanas. No caso da escrita indígena no Brasil, o traço de contestação da ordem cultural e política permanece. Quando Kaka vai à escola pela primeira vez, incentivado pelo pai, o primeiro contato com a cultura branca foi de estranhamento da ordem escriptocêntrica.

> Um dia, sem mais nem porquê, uma senhora convencera meu pai a matricular-me na escola que se instalara morro abaixo, [...] Não quis. O pai me disse que era uma maneira de nos defendermos. Perguntei o que era escola. Me respondeu que era um lugar onde se riscava com traços o que se falava, e que qualquer um podia dizer exatamente o que se havia falado olhando para aqueles traços, mesmo que se passassem sóis e luas. Isso me deixou fortemente encantado. Não quis. Havia os peixes para serem apanhados, os bons palmitos, as borboletas azuis [...] Muitas coisas importantes para aprender! [...] Mas aquela estória de que se aprendia a riscar com traços o que se falava me deixava muito pensativo. Como é que poderia ser isso? Fui. No começo não se importavam que eu andasse pela escola descalço e sem camisa, mas com o tempo exigiu-se uniforme [...] Ganhei roupa completa. Todo dia chegava até o portão comente de calção, do lado de fora punha o resto, a mim era impossível andar mais de cinco quilômetros com aqueles tecidos todos apertando o corpo e os pés presos, isolados do chão, pelos sapatos. *Participava do ritual*. Cantava-se o hino da bandeira verde e amarela que erguíamos todos os dias no centro do pátio, e ao fim íamos pelos corredores em marcha até a sala de aula. (JECUPÉ, 2002, p. 31-32, [grifos nossos]).

O estranhamento de Kaka com a cultura branca e sua curiosidade em saber como eram tais riscos que poderia entender, mesmo passando muitos sóis e luas o fizeram participar de "rituais" dos brancos, da mesma maneira que os descobridores participavam de rituais indígenas. Mesmo não gostando de usar sapatos e roupas apertadas, o menino continuou frequentando a sala de aula por ter gostado de aprender a ler e escrever: "Ali para mim começava a única coisa mágica: os riscos, os traços, as sílabas, os sons correndo os riscos: a oração." (JECUPÉ, 2002, p.32).

Na escola também se dá o terrível episódio da foto que fizeram dele e do registro civil que a professora realizou com o nome do filho falecido. Para a mãe de Jecupé e toda a aldeia aquilo foi um pesadelo, pois para eles a foto roubava a alma das pessoas. Vemos aqui a subalternidade desse indivíduo e a continuidade da violência colonial no ato da professora tentar "sequestrar" uma criança. O menino, então, foi retirado da escola e, para não ficar

doente ou perder a alma, sua mãe cantou por três dias a canção de seu nome. Na cultura indígena, só as mães sabem as palavras que compõem a música do filho:

> Quando a mãe se deu conta, tinham roubado minha alma. Ficara presa num pedaço de papel, dividida, preta e branca e sem sol, em um documento chamado caderneta escolar. Expliquei que me fizeram ir em frente a uma máquina que estourava uma luz no meu rosto. – Anguery, mi tã je jucà anguery – comentou o cacique capitão branco. – Espíritos ladrões, roubaram a alma do menino, para matá-la – era o que dizia. A mãe tremeu de susto. Brigou com o pai. Eu lhes disse que além disso a professora Maria me levou para tirar escritos que marcassem o dia em que eu nascera. Foi lua nova - eu disse, e colocou; ela falou que iríamos precisar fazer uma grande viagem. O pai descobriu que ao invés do apelido Kaka-txai-jé Txukarramãe ela colocara o nome do filho que morrera. A mãe tirou-me da escola e bateu no pai com borduna de caçar cateto e fez ele ir até lá e pedir meu espírito de volta. A professora chorou muito, mas aqueles escritos ficaram marcados com a alma do seu filho recém-nascido e morto. Como era nome novo, de mitã, não cheguei a ficar doente, mas poderia ficar esquecido de mim. A mãe cantou durante três dias todas as palavras que compunham minha música – coisas que só mães sabem – para que nada de ruim acontecesse. (JECUPÉ, 2002, p. 32-33).

Werá faz o caminho inverso do europeu e oferece nossa imagem num espelho. A preocupação do pai de Kaka com a escrita era que ele a usasse como defesa, pois conseguir ler e escrever é um meio de sobrevivência na sociedade letrada e é, ademais, um movimento de empoderamento do sujeito de imagem historicamente vulnerabilizada. Fora isso não há como se manter vivo na metrópole: "Foi assim que comi o pão que a civilização amassou. Sobrevivi. Por isso, devorei o cérebro dessa cidade" (JECUPÉ, 2002, p. 16). Além do encanto e da sedução pela escrita, transitar pela cidade e apossar-se de seus signos é uma maneira de se manter inserido em um mundo diferente, já que não pode permanecer em seu território pelos ataques dos novos colonizadores, desta vez armados com documentos falsos e com a degradação ambiental: "Meus Espíritos Instrutores (os Tamãi) empurraram-me na boca do jaguar, essa yauaretê chamada metrópole" (JECUPÉ, 2002, p. 16). Teve, entretanto, de buscar maneiras de continuar habitando o cenário do mundo atual, do neocolonizador brasileiro. A escrita serve como meio de sobrevivência para desconstruir discursivamente o imaginário colonial.

> [...] o pós colonialismo deve ser entendido em duas acepções principais. A primeira é a de um período histórico, o que se sucede à independência das colônias. A segunda é de um conjunto de práticas (predominantemente performativas) e de discursos que desconstroem a narrativa colonial, escrita pelo colonizador, e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado. (SANTOS, 2010, p. 233).

4 CONCLUSÃO OU O ESPÍRITO, OS SONHOS E OS CONHECIMENTOS INDÍGENAS

O sonho é, para a cultura indígena, uma porta que comunica com seus ancestrais. Através dessa abertura revelam-se segredos, atitudes a serem tomadas e tudo o que faz sentido em suas vidas. A obra de Kaka é escrita consoante com os sonhos que ele tem, que o levam a desbravar um caminho espiritual e geoimagético pelo país em busca de sua essência: seu nome, o ritual do batismo e os caminhos que ele e seus parentes devem seguir. O espaço geográfico, marcado na narrativa pelos deslocamentos do protagonista em sua viagem em busca de si mesmo, é representado também pelas fotos dos rituais ao redor do fogo, das danças, dos artesanatos e dos instrumentos. Os sonhos revelam a mensagem da Grande Mãe que cabe a Jecupé transmitir enquanto se desloca. Temos, então, a explicação:

> Dentro de nossa tradição, se você tem um sonho que te pede para segui-lo, deve executá-lo. Se não o faz e torna a sonhar, então deve realiza-lo imediatamente, pois faz parte da vida, porque não há uma terceira vez e o preço de não ter seguido o sonho é o mais caro para um guerreiro. É uma catástrofe. (JECUPÉ, 2002, p. 49).

Para entendermos mais sobre a espiritualidade dos Guarani, importa conhecer a concepção do batismo indígena: todos os anos, na lua crescente de janeiro, acontece a cerimônia Ni-mongaraí, que é um ritual em que se recebe o nome da alma e com ele se indica a linhagem espiritual de onde cada um provém: "Debruçados no silêncio do mês de janeiro após a cerimônia do Ni-mongaraí, o ritual de batismo, o momento onde se recebe o nome da alma, indicando a linhagem espiritual de onde ela provém". (JECUPÉ, 2002, p. 19). Nesse ritual é realizada uma dança em volta do fogo, o *jeroky*, em que o homem mais velho da tribo acende o *petenguá*, uma espécie de cachimbo, e começa a contar as histórias passadas pelos ancestrais sobre como as pessoas nascem, são concebidas e criadas por Tupã; a palavra recuperada traz corpo e alma à materialidade sonhada, dando vida, mas não encarcerando o sentido, como se faz comumente na escrita:

> Acabamos de dançar o jeroky (o som claro e curto do movimento dos pés ao toque dos passos no tom da terra; pulando, girando, circulando; pulsando a 'luz-sangue' da grande Mãe. Cor de urucum. [...] Tiramãe Tujá, o antigo, sentou-se. Descansava seus ossos do século que sustentavam. [...] ele acendeu o petenguá, seu cachimbo de cura [...] (JECUPÉ, 2002, p. 19, grifo do autor).

Sabemos que a explicação da criação do mundo, de acordo com o princípio judaico-cristão, é que Deus fez o mundo em sete dias descansando no sétimo; criou as plantas, os

vegetais, os animais, as pedras e Adão e Eva, a presença da dualidade - o bem *versus* o mal. Também para a ciência temos a teoria do *Big Bang*, em que astros se chocaram no espaço e fizeram surgir os planetas, a Terra, os minerais e o *homo sapiens*. Agora, pela voz indígena, sabemos que surgiu o mundo a partir de dois pequenos irmãos índios criados por Tupã, que lhes presenteou com o *popyguá*, uma vara com grandes poderes, e, dessa maneira, os dois criaram todas as coisas no mundo. Os mitos ameríndios, assim como os africanos, não contêm a dualidade, existe uma cosmovisão em que o homem faz parte da natureza, os animais, as pedras, rios são um só, todos são "parentes". Para Farias (2001, p. 215): "Enquanto o homem ocidental se acha dividido pela ideia de duas forças antagônicas atuando em seu destino, para o homem africano corpo e alma não estão em combate, antes encontram-se em perfeita harmonia, formando uma só unidade. "

Ainda falando sobre o sistema baseado na unidade, o tempo indígena é circular, não controlável pelos humanos Ele perpassa uma lógica que abrange o todo que inclui a natureza, a ancestralidade. Da mesma forma, o passado e o presente são um só. De acordo com Munduruku: "Para o indígena, o tempo é circular, holístico, de modo que, vez ou outra, os acontecimentos se encontram sem se chocar. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se autorreforçam". (2010, p. 57).

Com a circulação dos textos indígenas, somos convidados a perceber que há diferentes formas de pensar o mundo e conhecer o universo. Por exemplo, para a cosmovisão indígena a "educação" é pautada em três pilares:

> A fórmula para compartilharmos nosso saber tem dado muito certo ao longo dos anos. Nós também a chamamos de *educação*. A partir do processo educativo, nossas crianças compreendem seu lugar no mundo vivendo e observando o meio em que vivem e percebendo a existência de seres encantados que habitam e interagem com cada indivíduo. Essa interação se pauta no aprendizado estabelecido pela *educação do corpo, da mente e do espírito*, três elementos integrantes da cosmovisão indígena, isto é, do modo indígena de conceber o universo em que vive. Conhecer a natureza se dá, por isso, pela necessidade do conhecimento de si, de seu lugar na estrutura do cosmos e pela certeza de que formamos, com o mundo, uma coisa só, e não de que somos os seus donos. (MUNDURUKU, 2010, p. 76 [grifo nosso]).

Da mesma forma, notamos que na linguagem de Jecupé a poesia está presente, o conhecimento provém dos elementos da natureza que, para a cultura indígena, equivale ao sagrado mas também a um ser com agência: "Estrela cadente risca o céu. Olhos iluminados de lua. [...] As brasas, o chão e até a brisa, também participavam desse ensinamento. (JECUPÉ, 2002, p. 19-20). O mesmo mecanismo é explicado por Noa (2015, p.61): "E é essa realidade ampliada que se vislumbra no conto africano que tem claramente como referência uma

sociedade holística ou comunitária, real ou imaginária, em contraposição às sociedades individualistas do mundo contemporâneo".

Para esse transportar do imaginário ao real que se faz presente na obra, por meio dos sonhos, partindo dos princípios indígenas, percebemos como os conhecimentos se constituem nessa tradição. Para Munduruku:

> No caso indígena, o conhecimento é holístico, não é dividido, e isso o torna coletivo. [...] Contrária a essa visão, a visão ocidental de conhecimento é fragmentada. Para compreender o mundo, é necessário dividi-lo em tantas partes quantas forem necessárias e possíveis. [...] A diferença entre o saber holístico e o saber compartimentalizado do ocidente está no modo como se vê e se compreende as coisas do mundo. Os indígenas veem o mundo como uma totalidade e interagem com ele, o ocidental se sente superior e o domina. (2010, p. 77-78).

Na obra de Jecupé, por meio dos sonhos esse autor/personagem percorre caminhos físicos no território brasileiro, conhecendo a si mesmo, sua história, sua ancestralidade e, nesse universo, mostra sua cultura (compartilha o que compreende), aborda a construção da alma e espírito, satisfazendo-se com o que lhe é fornecido pela natureza e pelo 'holístico' olhar da sua cultura. Como sujeito em condição pós-colonial, esse indígena "desaldeado", que bebeu criticamente na fonte da cultura branca, compartilha suas raízes e seus saberes por meio de técnicas e linguagens ocidentais, a escrita e as imagens fotográficas. Também essa aptidão para abrir-se ao que existe e unir o que está separado distingue o seu poético e comunitário modo de vida, que pode, caso queiramos, ensinar um pouco sobre um mundo integrado e (re)encantado.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FARIAS, J. N. Mito, cultura e sociedade em Vozes anoitecidas de Mia Couto. In: FARIAS, José Niraldo de; MALUF, Sheila D. (orgs.). **Literatura, Cultura e Sociedade**. Maceió: EDUFAL/PPGLL, 2001.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade** /Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker.São Paulo: Editora UNESP, 1991.

JECUPÉ, K. W. *Oré Awé Roiru'a Ma.* **Todas as vezes que dissemos adeus**. 2ª ed. São Paulo: Trion, 2002.

MAESTRI, M. **Os senhores do litoral:** conquista portuguesa e agonia Tupinambá no litoral brasileiro. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando:** participação de Ceiça Almeida. São Paulo: Ed. Do Autor, 2010.

_____. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

NOA, F. **Perto do fragmento, a totalidade**: olhares sobre a literatura e o mundo. São Paulo: Editora Kapulana, 2015.

NOVAES, A. **A outra margem do ocidente**. (org.). Adauto Novaes. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.

RAMA, A. **Literatura, cultura e sociedade na América Latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TETTAMANZY, A. L. L. Da invisibilidade à "pacificação" do branco: percursos da autoria indígena no Brasil. In: Ana Paula Teixeira Porto. Denise Almeida Silva. Luana Teixeira Porto. (Orgs). **Para ler com prazer:** proposições didáticas para o ensino da literatura e cultura africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula. Frederico Westphalen: URI Frederico Westphalen, 2015.

THIÊL, J. **Pele silenciosa, pele sonora:** a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. – (Coleção Práticas Docentes, 3).

SÁ, L. Anti-colonialismo na pós-colônia: Kaka Werá Jecupé ou a literatura indígena da megalópolis. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). **Portugal não é um país pequeno:** contar o império na pós-colonialidade. Lisboa: Cotovia, 2006.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAID, E. **Orientalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SAID, E. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

CONTE, D; LOPES, N. L; TETTAMANZY, A. L. L. A Escrita Indígena como Flecha: a Fala Ancestral no Pós-Colonialismo. **Rev. FSA**, Teresina, v.15, n.4, art. 12, p. 228-245, jul./ago. 2018.

Contribuição dos Autores	D. Conte	N. L. Lopes	A. L. L. Tettamanzy
1) concepção e planejamento.	X	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X

ANEXO 2: Literatura indígena contemporânea: criação, crítica e recepção, capítulo *Representações do indígena na literatura brasileira* de Francis Mary Correa da Rosa (2018, p. 257 – 290)

15

Representações do indígena na literatura brasileira[1]

Francis Mary Soares Correia da Rosa[2]

"Então, é assim que se cria uma única história:
mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa,
repetidamente, e será o que eles se tornarão."
Chimamanda Ngozi Adichie

Para compreender os deslocamentos e as descontinuidades intencionados pela literatura indígena é preciso, antes de tudo, operar uma visão crítica sobre o processo de nomeação instituído pelo projeto colonizador em relação às populações que aqui existiam e existem. No bojo do ato de nomear, inicia-se também um mecanismo relacional político que submete uma outridade e sua existência a um conjunto de referências assimétricas postuladas, sem críticas, sob um único ponto de vista. A literatura nativa parte de uma estética que busca recusar, sobretudo, as articulações no campo do discurso, da cultura, da política e da linguagem que ora reservavam uma posição estereotipada ou subalterna ao modo de existir de uma ampla gama de civilizações.

---

[1] O presente artigo reproduz parcialmente discussão apresentada anteriormente na dissertação de mestrado da autora, intitulada *Tekoá: a literatura indígena e suas linhas de fuga* (ROSA, Francis, 2016).

[2] Doutoranda em educação e contemporaneidade na Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, BA, Brasil. Contato: francismary@hotmail.com. Tem dedicado seu trabalho acadêmico a trazer honra aos ancestrais indígenas de sua linhagem materna, o povo Maxakali.

É necessário localizar na historiografia literária os modelos e formas de representação dos indígenas que repercutiram e materializaram visões de exclusão, assim como produziram e reproduziram estereótipos alicerçados no viés etnocêntrico sobre a configuração de uma outridade ameríndia. Porém, tal projeto de ruptura perpassa pela localização, ainda que breve, da constituição e da representação da figura do indígena no plano do sistema literário brasileiro, da escrita do "índio" pelo não-índio, de uma escrita indianista que configurou os variados rótulos de uma imagem, atravessada pelo olhar colonizador ou por escritores não-indígenas.

Para os efeitos e os objetivos dessa publicação, nos concentraremos em três momentos representacionais e que repercutiram de forma tenaz no imaginário nacional e nos quais há um diálogo mais profícuo com a postura antirracista de autores e autoras indígenas como Olívio Jekupé, Daniel Munduruku, Graça Graúna, dentre outros, a saber, os textos de informação, o indianismo de Alencar e o modernismo brasileiro de Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Tal recorte foi estabelecido no intuito de oferecer uma leitura mais aprofundada e em sintonia com aquilo que uma gama de autores, autoras e personalidades indígenas destacam como ponto essencial de suas críticas, a saber: um contra discurso no estereótipo presente na literatura e no imaginário nacional brasileiros sobre os diversos povos indígenas.

A representação de uma imagem sobre os indígenas pode ser alocada como tendo seu início nas crônicas de viajantes europeus e nos próprios textos considerados como de informação. Para Alfredo Bosi (2013), é de fundamental importância considerar a escrita deste período, pois, de forma incipiente está presente nestes textos, lidos como informativos, a tentativa de documentação e escrita de uma outridade. E é justamente neste aspecto, a saber, na representação da outridade ameríndia, mesmo que não formalmente articulada ao viés do universo literário nacional, que nos interessa destacar alguns aspectos das chamadas "crônicas de viagem".

No contato inicial entre europeus e ameríndios no decurso do projeto colonial, os nativos foram lidos pelos cronistas e viajantes da época como selvagens, bestas canibais, bárbaros e tantos outros adjetivos que mais retratavam uma tentativa de depreciar e menosprezar a outridade encontrada. Estas características correspondiam a uma visão de mundo eurocêntrica que se legitimava como padrão e era fomentada pelas ações oficiais, pois tal visão terminava por ir ao encontro do processo colonizador. Como destaca Thiél (2012, p. 20): "O discurso que cria o índio bárbaro orienta a conquista e a exploração do Novo Mundo".

Esse mesmo discurso dicotomizava as relações entre os chamados "bárbaros" e os autoproclamados "civilizados", funcionando como promovedor de "vazios", em que a afirmação dos atributos de um como a cultura, a linguagem, as práticas sociais, condicionava a negação dos atributos do outro ou sua ausência total. A produção do "vazio" opera de forma a justificar a entrada e extensão da ação colonizadora, emoldurando os grupos nativos sob perspectivas e estereótipos variados.

Classificados como "bárbaros" e elementos da fauna do "novo mundo", os ameríndios tornam-se inseridos em uma espécie de história natural incipiente do século XVI, cuja classificação possui características fundacionais, gerando uma relação complexa e paradoxal que, ao mesmo tempo em que "descobre", nomeia e transforma sujeitos históricos em objetos de conhecimento, os encobre e os torna invisíveis, pois todo sistema de classificação opera pelo viés da arbitrariedade em que negligencia toda e qualquer diferença que não obedeça ao modelo proposto para análise. No caso dos ameríndios, tal modelo projetava-se discursivamente em um ideário de humanidade e civilização europeias consideradas como universais.

Para Enrique Dussel (1993), essa sobreposição de valores e cosmovisões promovida pelos textos dos cronistas e dos viajantes sobre os ameríndios do "novo mundo" revela, por sua vez, o encobrimento de uma outridade por meio de uma incursão

discursiva na criação e constituição sígnica da própria ideia de civilização. Somente por meio da invenção, segundo o autor, da ideia do selvagem é possível pensar em seu contraponto, a saber, o civilizado. Em acordo com Enrique Dussel (1993, p.35): "A América não é descoberta como uma cultura distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado 'o si-mesmo' europeu. Então não é o 'aparecimento do Outro', mas a 'projeção do si – mesmo': encobrimento".

Embora, fundamentalmente não se possa considerar esse o único discurso presente entre os cronistas da época[7], nos detemos aqui em um olhar geral sobre os relatos dos viajantes, missionários e cronistas oficiais que produziram narrativas nas quais os nativos são invisibilizados ou se constituem como categorias essencializadas, sendo incorporadas ao imaginário colonial, pois particularmente são essas imagens que se perpetuaram de forma majoritária no cenário nacional, se reproduzem e formam um corpus discursivo e um estigma comum, a saber, em que os nativos são lidos de fora e pelos outros. Tal discurso é um dos temas centrais a ser combatido entre os escritores indígenas.

O indígena como bárbaro

Desde os textos batizados de informação ou literaturas de viagem, como destaca Bosi (2013), há o interesse de associar a escrita ou representação da terra "encontrada" a um possível investimento mercantil. Por conta disto, a descrição da terra e de suas "riquezas" naturais se constitui como tema de maior relevância nestas obras e a presença do nativo é integrada a uma ideia de natureza, que compõe uma imagem ora edênica e pueril, ora hostil, em que os indígenas são parte integrante de uma fauna, invisibilizados como sujeitos

[7] Como exemplo significativo de um discurso que relativizava a condição de "bárbaros" dos nativos e problematizava tais denominações ver o texto "Dos canibais" presente nos Ensaios (1580) de Montaigne.

históricos, pois necessitam de "salvação" como sugere o seguinte trecho da carta de Pero Vaz de Caminha:

> Andam nus sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma cousa de cobrir nem mostrar suas vergonhas e estão acerca disso com tanta inocência como têm de mostrar no rosto. Eles, porém, andam muito bem curados e muito limpos e naquilo me parece ainda mais que são como as aves ou alimárias monteses que lhes faz o ar melhor pena e melhor cabelo que as mansas, porque os corpos seus são tão limpos e tão gordos e tão fremosos que não pode mais ser. [...]E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem, porém o melhor fruto que nela se pode fazer me parece que será salvar esta gente e esta deve ser a principal semente que vossa alteza em ela deve lançar (CAMINHA, 1999, p. ver).

Segundo Cunha (2012), a visão de inocência e ingenuidade também configura destaque na descrição de Caminha, em que o tema da nudez e da ausência de tudo fomenta a ideia dos indígenas como selvagens e acoplados à natureza, portadores da mesma exuberância da fauna e flora aqui encontradas, em uma junção quase que orgânica. Mediante Luzia Aparecida O. dos Santos (2009), se pode perceber no olhar de Caminha as nuances da visão e ideologia fundamentadas no discurso europeu que preconizava, como panaceia para a barbárie, a domesticação ou extinção do elemento discordante. Observa-se que a inscrição dos indígenas como parte indissociável do que é considerado como "natureza" é um dos estereótipos mais frequentes que se concretiza nos livros didáticos, filmes e, sobretudo, no olhar destinado a estes indivíduos.

Para Olívio Jekupé (2009), é preciso recusar toda uma gama de identidades, rótulos e estereótipos que alocam os nativos como povos de um passado de cunho essencialista e monolítico, em que os indígenas representam um estágio superado da humanidade e formam um corpo homogêneo e estático no tempo. Os não-índios, destaca o autor, sempre viram os indígenas de um mesmo jeito e quando o estereótipo não corresponde à realidade causa surpresa e

desconforto, pois estão acostumados a uma compreensão de indianidade que não existe.

Essa imagem construída pelos textos dos cronistas e viajantes dos nativos como elementos que compunham uma simbiose com a paisagem natural foi adaptada e associada aos objetivos da catequese. Segundo Cláudia N. de Matos (2012), os jesuítas constituem um olhar que adiciona a esta idealização um tom pedagógico e domesticador, entendendo-se domesticação como a sedentarização dos indígenas em aldeamento, sob tutela e julgo dos grupos jesuíticos. Apesar destes textos serem mais fecundos na herança do conhecimento das muitas línguas indígenas (ainda que do ponto de vista europeu) e se destacarem pelo viés etnográfico com os relatos que descreviam as danças, músicas e cantos, o imperativo que figurava implicitamente adornado à escrita era que se precisava inserir o nativo ao mundo civilizado e à fé cristã. De acordo com Luzia Aparecida O. dos Santos:

> Não se pode, no entanto, considerar que esse nativo, figurado nos textos ditos "literários" de Anchieta, tenha recebido pacificamente a dilaceração do invasor, com suas entidades destruidoras. A aceitação figurada é, antes de tudo, produto da catequese, que percebia a necessidade urgente de estabelecer, dentro da cultura recém-descoberta, os limites colocados ao habitante tanto como público quanto como personagem da aculturação. Essa fase de aparente domínio do conquistador refere-se ao momento em que o convívio entre nativos e colonos pautava-se pela tolerância (SANTOS, 2009, p.78).

Diante desta perspectiva, os jesuítas, de uma forma geral, possuíam em sua atuação frente aos nativos um caráter fortemente propagador da política indigenista para a organização colonial. Da mesma forma, seus textos avançam não somente no caráter descritivo, mas sobretudo no viés fortemente ideológico presente na intenção pedagógica de fundo gestor e religioso. Para Alfredo Bosi (1992), a obra de José de Anchieta demonstra a forma como a

rotina da catequese imbricava-se aos processos de violência simbólica e à demonização das culturas indígenas. Se, por um lado, as visões produzidas pelos jesuítas não são de todo homogêneas, importa-nos, para nosso estudo, perceber como ritos e práticas religiosos indígenas foram transfigurados e aproximados como decalque/transposição do imaginário europeu e, desta forma, contribuíram para a normatização de estereótipos e a marginalização dos nativos.

A imagem do canibal e do selvagem, frequentes nas obras jesuíticas, é uma das heranças mais recorrentes no imaginário nacional. A obra de Anchieta é responsável por operar uma sobreposição de imagens cristãs à cosmologia indígena e, mediante isto, retratar um indígena subserviente que aceita de forma passiva a transfiguração de sua cultura e valores espirituais. Eis, em Anchieta, uma imagem sobre os rituais e ritos indígenas:

> Quem sou eu?
> Eu sou conceituado,
> sou o diabão assado,
> Guaixará chamado, por aí afamado.
> Meu sistema é agradável.
> Não quero que seja constrangido,
> nem abolido.
> Pretendo alvoroçar as tabas todas.
> Boa coisa é beber até vomitar cauim.
> Isso é apreciadíssimo.
> Isso se recomenda,
> Isso é admirável!
> [...]
> De enfurecer-se, andar matando,
> comer um ao outro, prender tapuias, amancebar-se,
> ser desonesto, espião adúltero, não quero que o gentio deixe.
> Para isso convivo com os índios,
> induzindo-os a creditarem em mim.
> Vêm inutilmente afastar-me (ANCHIETA, 1973, p.4).

Os rituais antropofágicos são tratados como puro canibalismo e como atos do próprio demônio medieval cristão (SANTOS, 2009). Para Bosi (1992), tudo que é notadamente associado à personagem do Guaixará é evidenciado com prática cultural dos tupis e descrito como prática degenerativa e "desmoralizante" para com os nativos, em que o caráter sagrado da antropofagia é apagado e associado à prática canibal.

Dentre a produção do Padre Antônio Vieira chama atenção a similitude em retratar a imagem do indígena condenado a uma "aculturação" necessária à sua existência, pois somente pela conversão, neste discurso, se pode neutralizar o estado de "bestialidade". Além disso, podemos destacar que a sua conhecida defesa e benevolência com os nativos ocorria, sobretudo para os nativos convertidos, em que estes últimos eram "convidados" a permanecerem em liberdade... liberdade de servir nos aldeamentos e professar o cristianismo. Aos que se colocavam contrários à conversão, restava-lhes a "justa guerra[1]" (GRAÚNA, 2013, p.48). De acordo Vieira:

> [...] e estas são hoje as feras que, em vez de nos tirarem a vida, nos acolhem entre si, e nos veneram como os leões a Daniel; estas as aves de rapina que, em vez de nos comerem, nos sustentam como os corvos a Elias; estes os monstros – pela maior parte marinhos – que, em vez de nos tragar e digerir, nos metem dentro nas entranhas, e nelas nos conservam vivos, como a baleia a Jonas. (VIEIRA, apud SANTOS, 2009, p.105).

Para Luzia Aparecida O. dos Santos (2009), os sermões de Vieira formam uma unidade discursiva fundamental em relação à produção de uma imagem dos ameríndios, em que o indígena é argumento para o mercantilismo e para a evangelização, servindo aos propósitos da Companhia. Esta por sua vez, atuaria como

---

[1] Para Gomes (1988), guerra justa ou justa guerra dizia respeito à: "declaração de guerra a partir de decisão feita em junta que determinava pela justeza da guerra que se pretendesse efetuar contra determinado povo indígena" (GOMES, 1988, p. 69).

promovedora de uma espécie de antropomorfização, pois somente pela conversão e pelo batismo o atributo de "fera" atribuído aos nativos é passível de ser humanizado.

De acordo com Eni P. Orlandi (2008), no plano imagético discursivo do século XVI, em que a ideia de pacificação é proliferada nos textos jesuíticos e a conversão identificada como única saída para a possiblidade dos nativos existirem, está implícito um discurso de aniquilamento, em que o próprio "índio", mesmo o inventado nas crônicas do "achamento", deixa de existir para transitar entre três aspectos que deixarão seus rastros no imaginário nacional: ora sendo tratado como escravo, ora convertido à fé cristã ou simplesmente assujeitado (vencido), visão esta que vigorou por muito tempo na historiografia brasileira.

Nos alicerces desta construção discursiva que promove a visão que tal processo de enfrentamento ocorreu de forma eficaz e duradoura e de acordo com os objetivos coloniais, há a enunciação da ideia de que o "verdadeiro índio" foi vitimado em um passado de conquista aniquilador e que não houve espaço para resistência e, por meio desta, a constituição vestigial de uma permanência. Tal percepção foi bastante difundida no cenário historiográfico brasileiro e de certo modo foi retroalimentada pelos dispositivos de linguagem institucionais ou não, que reafirmaram o poder colonial, como, por exemplo, a política indigenista jesuítica.

A percepção de resistência que figura no plano destes discursos é balizada pelo viés dos termos da conquista do colonizador. E isso significava no contexto colonial o uso da violência armada e organizada. Para oferecer um esforço interpretativo na tentativa de compreender a sobrevivência dos diversos grupos étnicos ameríndios é necessário ampliar a noção de resistência para toda e qualquer forma que promova desvios, apropriações e deslocamentos das formas e normas do universo colonizador. Como destaca Bonnici (2009):

> Há, todavia, um outro tipo de resistência: a resistência sem violência, sutil e discursiva chamada 'transformação', difícil de combater ou eliminar, a qual descontrói o poder colonial. A transformação é o tipo de resistência que 'se manifesta' como uma recusa [do sujeito colonizado] contra a tentativa de ser absorvido [...] (BONNICI, 2009, p.53).

É por meio deste ideário dos séculos XV e XVI que irá se configurar o substrato essencial com o qual o indianismo relaciona-se e se estabelece com propósitos de reinventá-lo. As imagens consolidadas por meio deste breve mapeamento forjaram uma leitura exógena e preconceituosa do universo ameríndio, mas foram, de forma inequívoca, o centro enunciador de nuances identitárias e de estereótipos cruéis. São estas mesmas imagens que alimentaram e se transformaram como fonte primeira para os escritores da literatura romântica no Brasil (TREECE, 2008).

Se o discurso que promove a fabricação e classificação do "índio como bárbaro, selvagem e canibal centrou-se sobretudo nas articulações e desdobramentos que foram necessários aos propósitos pedagógicos e mercantilistas do projeto colonial, é na construção de um projeto fundante de Estado-nação de inspiração europeia que outras configurações discursivas são elaboradas e uma outra imagem em relação à visão dos séculos anteriores se faz necessária. Reinventar o "índio", reavaliar sua presença na sociedade, assim como atribuir-lhe um outro papel, surgia como artífice de um projeto de construção de uma identidade nacional. Novamente, os indígenas eram lidos do alto e objetificados como ícones do país que surgia. Desta vez, para tornarem-se inspiradores.

Os indígenas como heróis do passado

O tratamento dado pelo campo filosófico a uma suposta dualidade ou mesmo um paradigma de cunho evolucionista entre natureza e cultura é um dos centros do debate acadêmico na virada

do século XIX. Teorias e métodos científicos como o darwinismo social e o positivismo são bons exemplos de como o discurso evolucionista estava intimamente relacionado aos modelos recentemente inventados de Estado-nação, declarados como modernos.

No bojo da efervescência histórica que ocorria nas então colônias hispano-lusitanas, o território brasileiro, por meio do debate nacionalista, efetuava a separação política de Portugal. Em 1822[3] se forma um país, não uma nação. O projeto de busca e afirmação de uma identidade nacional torna-se um dos temas para a autoafirmação de uma elite política e intelectual. É neste contexto que a literatura ganha outros ares políticos e sua ideologia caminha em direção ao reforço do nacionalismo incipiente da nações recém-independentes, como o Brasil. Aliada ao paradigma historicista e ao projeto romântico do nacionalismo, a literatura de caráter nacionalista parte de uma premissa fundamental em que defende o pressuposto dos textos literários serem expressão maior da nacionalidade.

Esse espírito de caráter conciliatório e fundador promovia uma representação da história colonial e do próprio passado nacional permeada por uma linearidade e pela perspectiva e interesse das elites nacionais. Neste sentido, a história efetua-se como o projeto de realização do ideal civilizatório. E, por esta lógica, uma literatura nacional comprometida com tal paradigma busca ser o espelho e respaldo cultural para o ideal nacional. De acordo com Wander M. Miranda (2010, p. 21), "a construção cultural da 'nação' é uma forma abrangente de filiação social e textual, dada pelo cruzamento de verdades e falsificações (propositais ou não) capazes de exceder as margens das convenções literárias e dos lugares-comuns ideológicos".

Ambientada no discurso nacionalista europeu, a literatura romântica brasileira orienta-se pelo estilo e trato estético

[3] Refere-se aqui ao processo de independência política do Brasil em relação a Portugal.

dispensados no âmbito do mito do "bom selvagem[6]", em que o elemento autóctone é representado em tons poéticos e edênicos, associados a um espectro cavalheiresco, rastros da influência europeia. Como salienta Eurídice Figueiredo (2010, p.107): "Embora o mito do bom selvagem já existisse desde a Idade Média, a partir do descobrimento da América ele foi projetado sobre os indígenas". Na falta de cavaleiros medievais e desejosos de estabelecer um rompimento não somente político, mas também de caráter cultural, os escritores românticos objetificam os indígenas, elevando-os à categoria de elementos genuinamente nacionais, em relação à herança lusitana, promovendo uma escrita heroicizada de sua imagem, sacralizando-os como mito fundador.

Essa sacralização da imagem do indígena, de conteúdo mítico, corrobora toda uma leitura descontextualizada dos nativos que são ali retratados como tal, pois inviabiliza o entendimento destes indivíduos como sujeitos históricos, portadores de cosmovisões diferenciadas e com culturas dinâmicas que se transformam e se rearranjam tais como de qualquer outro grupo. Tornando-os fantasmas ou estátuas condenadas a permanecer em uma visão do passado que não lhes pertence, em que um projeto de nacionalidade era alicerçado pela estratégia do apagamento discursivo e da invisibilidade com que eram tratados os indígenas da época.

Desta forma, o indianismo no campo da literatura caracteriza-se, fundamentalmente, por uma tentativa de consolidar um imaginário nacional respaldado em determinadas concepções oriundas da Europa que tematizavam uma fundação original do

[6] Segundo Leopoldi (2012, p.163), o bom selvagem caracteriza-se pelas formulações consagradas nos textos de Jean-Jacques Rousseau, em que a vida em natureza correspondia "a um período em que o ser humano vivia com maior tranquilidade e vivenciava de maneira mais profunda e autêntica suas qualidades naturais, particularmente a bondade. O estado de natureza é um cenário extremamente propício à sobrevivência humana, habitado por homens primitivos, mas essencialmente bons, que acabam impelidos para uma vida em coletividade que os desvirtua pelas próprias consequências negativas que brotam irremediavelmente da convivência social".

Estado nação por meio da valorização de um "povo originário" ou fundador (HALL, 2011, p. 56).

No caso brasileiro, os escritores tematizaram o indígena de forma a lhe prestigiarem uma ancestralidade mítica e guerreira, como contraponto ao período de dominação colonial. Mesmo sendo legitimados em um projeto de construção de uma identidade nacional cuja matriz era de base racional, seu fundamento continuava sendo mítico. Para Candido:

> [...] o indianismo foi importante histórica e psicologicamente, dando ao brasileiro a ilusão compensadora de um altivo antepassado fundador, que, justamente por ser idealizado com arbítrio, satisfez a necessidade que um país jovem e em grande parte mestiço tinha de atribuir à sua origem um cunho dignificante. Serviu inclusive para mascarar (como disse Roger Bastide) a herança africana, considerada então menos digna, porque o negro ainda era escravo e não fôra idealizado pelas literaturas da Europa, que, ao contrário, fizeram do indígena um personagem cheio de encanto e nobreza, como se deu na obra de Chateaubriand e, na América do Norte, na de Fenimore Cooper (CANDIDO, 1999, p.42).

O indianismo na literatura não ocorreu de forma homogênea[7], cada autor e cada escola buscou apropriar-se daquilo que imaginavam ser uma identidade indígena ou a representação que lhe seria útil, inventando ou rotulando por meio da literatura a alteridade ameríndia. É interessante perceber, como bem destaca Candido no texto supracitado, que o arbítrio com que tal projeção ocorreu nos autores do movimento sinalizava uma imagem associada ao passado. Dito de outra forma, o "índio" herói do romantismo brasileiro era sobretudo um "índio" desconhecido com roupagens de um passado mítico que provavelmente nunca existiu

[7] Cabe salientar que outros movimentos literários, como o arcadismo e o modernismo, por exemplo, também destacam o "índio" e seu universo cosmológico como matéria e personagem fundamental na criação e legitimação de certas ideologias. Para nossos objetivos, buscou-se centralizar a análise no movimento romântico, por ser considerado mais expressivo na formulação de estereótipos e representações sobre os indígenas.

ou, ao menos, foi construído sob o arbítrio do olhar exógeno nos textos dos viajantes e cronistas do século XVI a XVII, principalmente os franceses, que representavam a principal matéria prima para a construção e caracterização das personagens.

De forma geral, como salientam Sáez e Amoroso (2004), o indianismo se constitui como tema profícuo por toda história da literatura brasileira e é também no "índio" produzido pelo movimento arcadista que vai anunciar o modelo de representação acionado pelo indianismo romântico da geração do século XIX. De acordo com Sáez e Amoroso:

> O Arcadismo realizou, portanto, a representação do índio palatável ao gosto ocidental, onde absolutamente não se reconhece a diversidade étnica dos povos indígenas do Brasil. Descobria-se que a imagem domesticada do índio substituía com vantagem a incômoda realidade étnica brasileira, selvagem e plural. A idealização criada sobre o índio, síntese asséptica produzida no laboratório das academias terá, definitivamente, seu espaço reservado no imaginário nacional. É ele, este índio imaginário criado pelos poetas, que irá figurar nas bandeiras das revoltas nativistas do século XVIII. Que estará presente nos terreiros de Umbanda, na figura do caboclo. E que ano após ano renasce nos manuais didáticos que falam das origens do povo brasileiro. (SÁEZ; AMOROSO, 2004, p.239).

De acordo com Figueiredo (2010), é sobretudo na imagem deixada como herança nos trabalhos de Ferdinand Denis (1798-1890), nos poemas clássicos do *Uraguay* de Basílio da Gama e no *Caramuru* de Santa Rita Durão que se articulam novas representações do indianismo oitocentista.Com Ferdinand Denis, destaca a mesma autora, a natureza tropical é o destaque e a marca da originalidade brasileira, necessária na constituição de uma literatura nacional na perspectiva do autor francês. De acordo com Treece:

> Ferdinand Denis [...] se dirigiu à jovem elite artística do Brasil, com o propósito de uma nova literatura que fosse consoante com

> a independência política que a nação então ganhara. Essa proposta radical idealizava um novo conjunto de valores literários, populares, primitivos e medievais, a ser encontrado na figura do índio, que se projetava em um mundo nostálgico remoto de inocência pré-colombiana (TREECE, 2008, p. 122-123).

Nas obras de Santa Rita Durão e Basílio da Gama, o "índio" é concebido como um guerreiro impulsivo e corajoso, ao mesmo tempo em que se destaca sua posição de vítima frente à civilização ocidental e a um destino, mesmo que virtual, que tem como imperativo o aceite de sua própria extinção e a perda de suas terras (FIGUEIREDO, 2010).

Na obra de Basílio da Gama, observa Oliveira (2011), há uma forte presença antijesuítica em que o elemento indígena é submisso à cultura e à força militar da coroa lusitana, predominando um tom de lamento pelo destino fatídico dos indígenas, porém "permite-se narrar os acontecimentos a partir do ponto de vista dos colonizados, por eles demonstrando simpatia e a eles dedicando descrições positivas que os alçam ao posto de heróis" (OLIVEIRA, 2011, p.127). Tal percepção é também acentuada na análise de Alfredo Bosi (2013, p.71), que destaca o valor positivo dedicado aos nativos, que, mesmo vencidos tragicamente, congregam características heroicas e "permanecem como as únicas criaturas dignas de falar em Natureza e Liberdade". Segundo Oliveira (2011, p.127): "Pela primeira vez na série indianista, os nativos não são representados dentro do esquematismo que os via como uma massa anônima e má. São nomeados e individualizados, e – o que é ainda mais importante – ganham poder de voz".

Já o *Caramuru* de Santa Rita Durão destaca o elemento do batismo e da conversão como expressões mais acentuadas do poema. Como sinaliza Bosi (2013), o "índio" termina por se constituir como veículo para disseminar ideologias, em que o *outro* indígena é negativizado por seus costumes, principalmente a antropofagia, e desumanizado pela condenação de suas práticas.

Para Oliveira (2011), é no tom transcultural que repousa a imagem mais significativa do poema para o movimento romântico posterior, pois o elemento da conversão ou batismo é porta de entrada para a civilização. Somente por meio do aceite da herança cultural europeia, da reelaboração da cultura nativa frente a esta última, é possível pensar na configuração de um incipiente e original mito fundador da nacionalidade, presença marcante no indianismo romântico posterior de Alencar, por exemplo. Segundo Oliveira:

> Do mesmo modo que Paraguaçu-Catarina, ao passar por uma espécie de "europeização", é uma figura que comporta uma porção indígena e outra europeia, também Diogo-Caramuru é marcado por uma ambigüidade (sic) semelhante. Num primeiro momento, Diogo inicia-se um puro colonizador vindo ao Novo Mundo com o interesse e a mentalidade natos da Europa; mais adiante, ao se misturar com os nativos, passa por uma espécie de "indianização" evidenciada não apenas no novo nome, mas principalmente no sentimento nativista que sublinha sua fala ao descrever à corte francesa as maravilhas naturais do Brasil e no ato de tomar como esposa uma "índia", aparecendo como mito fundador e organizador de uma futura sociedade brasileira; por fim, apesar do nativismo, apesar de certos momentos de identificação, o que de fato ressalta-se em Diogo é tanto sua intenção de desagregar os valores indígenas em prol dos valores católicos, bem como sua inquestionável obediência aos interesses da coroa portuguesa, à qual serve sempre de instrumento em seus ideais colonialistas (OLIVEIRA, 2011, p.138-139).

Diante disto, fica evidente que o discurso representacional promovido pelo poema é de caráter eurocêntrico e projeta uma perspectiva assimilacionista ao status dos sujeitos indígenas. A hibridização cultural marcada por uma hierarquia de valores corrobora com uma política indigenista que subenete e condiciona as culturas dos povos nativos à do "branco" civilizador. Consoante Treece (2008), era de fundamental importância para a ideologia liberal reconhecer a impossibilidade da existência e da

sobrevivência de sociedades nativas viáveis e autônomas no período, pois tal assertiva agiria contrariamente aos interesses da proposta indigenista de integração dos nativos à sociedade brasileira como única opção ao seu extermínio por completo. Neste sentido, tais obras corroboraram com um viés contemplativo do "povo originário", não naquilo que ele é, mas no que invariavelmente e tragicamente deixou de ser.

O indianismo de José de Alencar

No processo histórico que se seguiu após a independência política do Brasil, observa-se certa regularidade temática no movimento indianista, em que um dos elementos predominantes era a celebração do nacionalismo, assim como a transfiguração do elemento indígena em uma roupagem mítica e ancestral, geralmente envolvido em lutas anticoloniais. Treece (2008), em seu estudo sobre o indianismo e a política imperial, observa que tal imagem dos nativos acoplava-se ao cenário político e intelectual da época que procurava uma identidade coletiva e conciliatória, em que o indígena é retratado sempre como um elemento em transição, em processo de assimilação para os valores aclamados como civilizatórios.

De acordo com Manuela Carneiro da Cunha (2012), até 1845 há somente um documento oficial geral na política imperial que faz referência de forma incipiente a uma política indigenista ou um plano administrativo para os indígenas, a saber, o Regulamento das Missões promulgado em 1845. Segundo a autora, tal documento "prolonga o sistema de aldeamentos e explicitamente o entende como uma transição para a assimilação completa dos índios" (CUNHA, 2012, p.68).

Essa política assimilacionista associa-se à tipificação que reverbera no indianismo do período em que o indígena é classificado como "doméstico ou manso" e em outro extremo como "bravo" (CUNHA, 2012). Para Cunha (2012), tais categorias

corroboravam para a proliferação no imaginário nacional de etnônimos, como tupis e guaranis (domesticados) e botocudos ou "tapuias" (bravos). Aos primeiros eram reservados o direito de integração e o discurso de sua extinção, para os outros restava o estatuto de fera e a guerra justa. Manoela Carneiro da Cunha observa as consequências práticas da consagração de tais categorias:

> Para fins práticos, os índios se subdividem, no século XIX, em 'bravos' e 'domésticos ou mansos', terminologia que não deixa dúvidas quanto à ideia subjacente de animalidade e de errância. A 'domesticação' dos índios supunha, como em séculos anteriores, sua sedentarização em aldeamentos sob o 'suave jugo das leis'. [...] Se essa é a classificação prática e administrativa, há no entanto duas categorias de índios que se destacam por outros critérios. Há primeiro, os Tupi e os Guarani, já então virtualmente extintos ou supostamente assimilados, que figuram por excelência na auto-imagem que o Brasil faz de si mesmo. É o índio que aparece como emblema da nova nação em todos os monumentos, alegorias e caricaturas. É o caboclo nacionalista da Bahia, é o índio do romantismo na literatura e na pintura. É o índio bom e, convenientemente, é o índio morto (CUNHA, 2012, p. 61-62).

É em meio a este contexto que o romantismo adiciona outras características à figura heróica do indígena, sobretudo na produção literária de seu maior expoente: José de Alencar. De acordo com Bosi (2013), Alencar reluz como figural central na prosa romântica brasileira, não somente pela extensão do seu trabalho, mas também por tratar, em suas obras, de temas diversos, do caráter histórico ao nativista. Interessa-nos sobretudo sua produção direcionada ao indianismo por acentuar de forma arquetípica o drama da formação multirracial brasileira, naturalizando discurso identitários, assim como o silenciamento de outros.

Tomando como pano de fundo suas obras mais famosas, a saber, *Iracema* e *O Guarani*, pode-se empreender uma aproximação do universo indianista alencariano, assim como os

vestígios remanescentes deixados pela representação da indianidade em sua obra. Em *O Guarani*, primeiro romance do movimento indianista, Alencar tematiza a imagem do indígena como guerreiro revestido de tom sacrificial. Não se limitando a reproduzir somente uma visão sobre os indígenas, as categorias essencializadas de "índio manso" e "índio bravo" são projetadas nos personagens de Peri (um guarani, e, portanto, domesticado) e os "Tapuia" (selvagens, belicosos). O projeto de miscigenação racial é tematizado no encontro com a elite colonizadora branca, esta última assumindo sempre um posto superior em relação às demais heranças formadoras. O tom conciliatório marca o romance, pois se configura como modelo arquetípico possível para a sociedade brasileira, operando nas figuras de Peri e Ceci, os pais fundadores da nação, notadamente com a exclusão da herança africana.

> A cúpula da palmeira, embalançando-se graciosamente, resvalou pela flor da água como um ninho de garças ou alguma ilha flutuante, formada pelas vegetações aquáticas. Peri estava de novo sentado junto de sua senhora quase inanimada: e, tomando-a nos braços, disse-lhe com um acento de ventura suprema: – Tu viverás!... [...] Ela embebeu os olhos nos olhos de seu amigo, e lânguida reclinou a loura fronte. O hálito ardente de Peri bafejou-lhe a face. Fez-se no semblante da virgem um ninho de castos rubores e límpidos sorrisos: os lábios abriram como as asas purpúreas de um beijo soltando o vôo. A palmeira arrastada pela torrente impetuosa fugia... E sumiu no horizonte (ALENCAR, 2000, p. 295-296).

De acordo com Treece (2008), a fórmula da salvação associada a uma explicação de fundo mítico para a negação de Peri de sua cultura são contribuições eminentemente cristãs e medievais no romance alencariano em que os motivos, a saber, a renúncia e o sacrifício, são o sustentáculo operacional para a viabilidade fundacional da nação, em que o indígena carrega o maior fardo sacrificial. De acordo com Treece:

> [...] esse paraíso recuperado pós-dilúvio não era, em todo caso, nenhuma reconstrução documental da história colonial, mas um mítico substituto utópico para a emancipação social e política que a independência e o Império haviam deixado de proferir à maioria da população nacional. A parceria igualitária entre Peri e Ceci só poderia sobreviver na seclusão imaginária da floresta, a salvo das verdades históricas da escravidão, clientelismo e expropriação que os esperava aqui fora, no mundo real (TREECE, 2008, p. 258).

O teor sacrificial é o mesmo tom invocado em Iracema (1865) que narra a história do encontro entre uma nativa e um português que terminam por ter um filho mestiço. Novamente o esquema de formação étnica da nação é representado, porém a morte de Iracema rompe com uma visão idílica do mesmo e reitera o tópos principal do indianismo e sua representação sobre o indígena, a saber, só há existência pela conversão ou purificação pelo sacrifício, ambos significando a morte.

> A jovem mãe, orgulhosa de tanta ventura, tomou o tenro filho nos braços e com ele arrojou-se à águas límpidas do rio. Depois suspendeu-o à tela mimosa; seus olhos então o envolviam de tristeza e amor.
> Tu és Moacir, nascido de meu sofrimento (ALENCAR, 2000, p. 75).

Essa passagem da obra sugere o reconhecimento das violências de toda ordem sofridas pelos nativos originários no projeto colonizador e, neste aspecto, o significado do nome de Moacir (filho da dor) é pontual, ao mesmo tempo em que sinaliza, no epílogo do romance, a inevitabilidade da morte dos nativos por meio da frase: "As jandaias cantavam ainda no olho do coqueiro; mas não repetiam já o mavioso nome de Iracema. Tudo passa sobre a terra". (ALENCAR, s/a, p. 65).

Mediante Treece (2008), a herança discursiva do encontro dos povos encontra na personagem arquetípica de Moacir uma imagem muito significativa da suposta nação miscigenada que repercutiu na elite intelectual e política do período, concretizando-

se por meio de uma política indigenista que silenciava as diferenças culturais por meio da proposta da integração com descredenciamento do universo cultural dos indígenas.

Tal imagem resplandece em toda política indigenista do século XIX até nossos dias, a saber, em que passadas as agruras do "parto" colonial, há uma espécie de imperativo *(i)*moral para a nova nação que surge: seguir em frente para um futuro sem culpa por meio da negação de uma história genocida (e talvez, por isso mesmo, sem perdão) e que reserva aos indígenas (e de certa forma a todos os não-europeus) a celebração de um passado mítico, que foi lido por não-índios, e uma posição de exclusão no cenário nacional.

A metáfora do indígena no movimento modernista brasileiro

Durante o início da década de 20, o Brasil passava por mudanças significativas que vão influenciar decisoriamente a cena cultural e política do país. Tais mudanças estavam coadunadas a um efetivo desejo por reformas sociais e maior inserção social de grupos menos favorecidos historicamente, como bem exemplifica o movimento negro. Aliada a esta perspectiva, há a reconfiguração dos centros de poder com a deterioração dos latifúndios açucareiros do Nordeste e a concomitante ascensão do cone sul-sudeste. Para Gomes (2012), este cenário histórico confirma a efervescência gerada pela semana de 22, que, entre outros aspectos, retorna ao questionamento sobre a identidade nacional, atualizando-o e contribuindo para a construção de uma outra imagem sobre os indígenas no movimento literário nacional.

A Semana de Arte Moderna de 1922, movimento cultural e artístico que segundo Bosi (2013), configurou-se como o grande palco de encontro e afirmação das variadas tendências que se pronunciavam no contexto mundial, é marcadamente o cenário privilegiado para a divulgação de vários grupos e suas ideias. Notadamente, e em acordo com interesse desse texto, centraremos

nossas análises na parte do movimento que dialoga explicitamente com a representação dos grupos indígenas nos textos literários e nos seus manifestos emblemáticos, a saber, o *Manifesto da poesia Pau-brasil* (1924) e o *Manifesto antropófago* (1928).

No *Manifesto da poesia Pau-brasil* (1924) e no *Manifesto Antropofágico* (1928), Oswald de Andrade, de acordo com Rita Olivieri-Godet (2013, p.18), recoloca a questão da antropofagia como metáfora e modelo criativo para um processo de tradução da relação identidade e alteridade. Para Rita Oliveiri-Godet (2013), a reconfiguração do elemento indígena e mais precisamente o ritual de antropofagia é um dispositivo e método intercultural na tentativa de ampliar a visão sobre as tensões presentes no relacionamento entre as culturas de natureza "descomplexadas e criativas" (p.18).

Se distanciada da imagem criada e reproduzida pelo movimento indianista, o apelo à antropofagia em Oswald de Andrade, assim como a representação do indígena em seu manifesto, ocorrem por filiação a *Dos Canibais* de Montaigne, como fica evidenciado no trecho seguinte: "Filiação. O contato com o Brasil Caraíba. Ou Villegaignon prit terre. Montaigne. O homem natural. Rousseau" (ANDRADE, 1976, p.4). Nos escritos de Montaigne (cf.: MONTAIGNE, 1972) sobre os povos do continente chamado de "Novo Mundo", há uma perspectiva relativista que influencia diversos autores franceses como Jean de Lery, por exemplo, e contribui para a relativização do próprio conceito de humanidade. Para Eurídice Figueiredo (2010), na visão de Montaigne, os canibais e sua prática antropofágica não constituíam um extremo oposto ante a civilização europeia. Ao contrário, "não eram mais bárbaros que os europeus, que matavam e torturavam por causa das guerras de religião" (FIGUEIREDO, 2010, p.106). Diante disso, a antropofagia oswaldiana[8] remonta a uma metáfora

[8] De acordo com Benedito Nunes, Oswald de Andrade havia generalizado internacionalmente o ritual antropofágico entre os povos originários (Cf. NUNES, 1970, p. XXXI).

e representação dos indígenas que colaborou para a construção de uma visão mítica, emblemática e rebelde dos povos originários no Brasil. Para Heloísa T. Gomes (2012), a rebeldia é uma marca sobrevalorizada no movimento antropofágico oswaldiano, pois possibilitava a constituição da ideia de deglutição e desobediência, colocando o indígena do modernismo em posição contrária aos indígenas subservientes e cristianizados do romantismo indianista. Para Haroldo de Campos (2003):

> O "índio" oswaldiano não era o "bom selvagem" de Rousseau, acalentado pelo Romantismo e, entre nós, 'ninado pela suave contrafação de Alencar e Gonçalves Dias'. Tratava-se de um indianismo às avessas, inspirado no selvagem brasileiro de Montaigne (Des cannibales), de um "mau selvagem", portanto, a exercer sua crítica (devoração) desabusada contra as imposturas do civilizado (CAMPOS, 2003, p. 59-60).

Osmar Moreira (2002) destaca que a metáfora antropofágica funcionava não somente como figura de linguagem ou imagem de pensamento, mas também como conceito, pois permitia uma teoria cultural que implodia os pressupostos consagrados para a inteligência brasileira de então. A imagem do indígena, assim transfigurada, remetida a um período pré-cabralino, toma força como projeto político e identitário. O gesto antropofágico do canibal oswaldiano lançava uma valorização sobre uma dada primitividade na qual o "devorar" remetia aos próprios processos culturais aos quais a cena intelectual brasileira estava aberta no início do século XX, como as vanguardas europeias. Devoração como prática e instalação da barbárie. Assimilação como catarse e ato criativo.

A perspectiva oswaldiana rejeitava uma visão purista e romântica dos indígenas, no entanto, "[...]reduplicou a atração romântica pelo passado indianista, especialmente pelo mito pré-cabralino. (...) Marcadamente diferenciado do índio romântico, o

índio configurado por Oswald de Andrade tampouco se assemelhava ao seu modelo real" (GOMES, 2012, p.42).

Lançar uma representação mais fiel à condição dos indígenas no cenário do Brasil do início do século XX, no entanto, pode não ter sido a intenção primária dos manifestos. De acordo com Eurídice Figueiredo (2010), o projeto antropofágico evidenciava uma visão mais paródica e contestadora frente as tradições culturais e a sociedade brasileira mais conservadora da época. Ao colocar em destaque uma crítica à tradição que silenciava e negava a herança escravocrata e o genocídio dos povos originários, que enaltecia uma suposta cultura "erudita[9]" em detrimento da "popular", os manifestos oferecem um contra discurso às narrativas oficiais e aos modelos hierárquicos de saber.

Seguindo esse pensamento, os manifestos oswaldianos configuram uma resposta crítica e transvalorativa ao que se entendia como uma implantação e reprodução desarticulada dos aspectos luso-europeus em nossa cena cultural, política e social. Era uma crítica dirigida ao que é denominado de "má antropofagia". Em contraponto a esta última, segundo a autora, os manifestos visam valorizar a "boa antropofagia" que potencializa os processos de deglutição, negação e devoração do legado europeu, libertando o pensamento cultural nacional da "letargia" e da "imitação servil dos cânones luso-europeus" presentes até então (GOMES, 2012, p.49).

É um ato de crítica e clínica que, por meio de um discurso recheado de ironia, tons paródicos e da valorização dos elementos considerados nativos em miscelânea com a herança europeia, instaura um duplo corte de natureza não somente estética e literária, mas também nos próprios mecanismos de configuração das identidades. Sai da cena a identidade uniformizada, que silencia a diferença e entra o paradoxo, a dúvida, como exemplifica

[9] Não é o objetivo deste texto discutir de forma acentuada os limites e desafios de conceitualizações como "erudito e popular", mas apenas explicitar que há determinados aspectos culturais que são sobrevalorizados em relação a outros em determinados contextos históricos.

a celebre frase: "tupi or not tupi, that is the question" (cf.: ANDRADE, 1976). Ao colocar o indígena na condição de sujeito, e não de objeto à espera de descrição, como nos movimentos anteriores, a antropofagia oswaldiana se destaca na esfera de apontar as contradições, a violência e o silenciamento presentes no projeto identitário nacional, no qual o indianismo romântico tanto forneceu aporte e respaldo (GOMES, 2012, p.48-50). Dessacralizar a tradição, subvertendo o projeto colonizador e tornando evidente as contradições da nossa cultura, deglutindo-a para manter sua vitalidade pode ser entendido como as principais heranças dos manifestos oswaldianos para o movimento político indígena brasileiro, pois, ao denunciar a existência de uma dada alteridade silenciada, como a dos povos indígenas, colocou como agenda no macro cenário cultural brasileiro a urgência de se pensar e agir sobre tais questões. Alargando o olhar sobre a complexidade de nossa identidade e sobre o tratamento dado às diferenças culturais, os manifestos contribuíram para desnudar o pretenso abismo entre a "cultura nativa" e a "cultura intelectual renovada" (NUNES, 1970, p. 23).

Em seu livro, *Exilados, aliados e rebeldes*, David Treece (2008) acentua que o projeto modernista expresso no movimento antropófago[11] impulsionava a liberação de identidades não-europeias, levando ao extremo os dualismos e contrapontos existentes na representação dos indígenas na cultura nacional, a saber, ora como "aliado auto-sacrificante (sic) e servo leal ou selvagem perigoso e intratável", ora como "como símbolo da conciliação de interesses, sociais, políticos ou culturais, ou vítima marginalizada vingativa de um colonialismo opressor" (TREECE, 2008, p.324-325).

Tal perspectiva é também o ponto fundamental do movimento oswaldiano para a autora Heloisa T. Gomes:

---

[11] Treece (2011) alerta para o fato que a visão positiva e a interpretação do ritual antropofágico similar ao conhecimento antropológico moderno foram propostas de forma inicial na cena literária brasileira pelo poeta Gonçalves Dias. Cf.: TREECE, 2008, p.189-191.

> O Manifesto, em outras palavras, não pretende dar a palavra, porém chamar à atenção para o silenciado, ou melhor: ele invoca e destaca o que de silenciado tem havido em nós, herdeiros colonizados de uma tradição europeia, cujo domínio intimidante cumpre ultrapassar (GOMES, 2012, p. 50).

O movimento modernista agenciou de forma construtiva as renegadas tradições indígenas e africanas no interesse de compor um tom revisionista da própria história e no campo de produção do saber. No caso específico da obra oswaldiana, Santiago chama a atenção para a potência das questões filosóficas presentes na concepção de utopia de Oswald. Segundo Santiago (2002), a utopia oswaldiana diverge da tradição marxista e da tradição da revolução francesa. Para Oswald de Andrade, de acordo com a interpretação de Silvano Santiago (2002), a verdadeira utopia como espaço de enfrentamento por meio da diferença e que se instaura como um *não-lugar* é a utopia caraíba. O pensamento selvagem é tomado como máquina desterritorializante desde os primeiros contatos com os europeus.

> O saber selvagem, diz Oswald, vem questionando o saber europeu desde o primeiro contato da Europa com a América. De Montaigne a Rousseau, ou seja, passando da crítica às guerras religiosas e à Inquisição e chegando ao bom selvagem de Rousseau, sem esquecer a Declaração dos Direitos do Homem, o Selvagem tem sido o motor da utopia europeia (sic). Oswald, com o pensamento e a ação antropófagos, visa a trazer a utopia caraíba europeia para seu *lugar próprio* – o Brasil (SANTIAGO, 2002, p.124-125).

Nesse aspecto, o texto oswaldiano se experimenta como uma linha de fuga dentro do projeto de identidade nacional e a própria organização do estado brasileiro. Promove, com isso, não somente na década de 20 e de 30, mas ao longo de todas as gerações posteriores uma imagem que coloca a alteridade radical representada pela metáfora indígena como um devir ativo. O

antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2015) corrobora com tal visão ao compor uma teoria que destaca as metafísicas canibais, na interpretação do autor, como fundamento do contraponto a um determinado consenso epistemopolítico de origem eurocêntrica com pretensões universais.

Viveiros de Castro (2015, 2002) enfatiza o perspectivismo ameríndio como uma proposta ontológica diferencial do mundo ocidental, que não só diverge da tradicional dualidade entre natureza e cultura, como também embaralha todo um conjunto de dualidades metafísicas que orientam a tradição ocidental, tais como objetivo e subjetivo, físico e moral, universal e particular, dado e construído, dentre outros. De acordo com Viveiros de Castro (2002), as noções de natureza e cultura, em acordo com o pensamento ameríndio, "[...] não só não subsumem os mesmos conteúdos, como não possuem o mesmo estatuto de seus análogos ocidentais; elas não assinalam regiões do ser, mas antes configurações relacionais, perspectivas móveis, em suma – pontos de vista" (CASTRO, 2002, p. 349). Nesse sentido, a mobilidade do pensamento ameríndio, assim com sua concepção de "personitude" (estado indiferenciado entre as perspectivas de humanos e animais, como por exemplo, a onça-pintada vê a si como humana, e nos vê como alimento), promovem uma dada violência que engendra e alia-se no próprio projeto antropofágico, levando a uma ruptura e a uma ressignificação do que entendemos como universal e particular.

Essa violência antropofágica implica a afirmação e um desvio frente aos modelos hegemônicos que se concretizavam no desenvolvimento do capitalismo brasileiro e suas consequentes relações de poder. "É acreditando nessa potência de vontade de subversão da estrutura dominante por parte de culturas recalcadas que Oswald de Andrade agencia, pelo viés da violência antropofágica, os elementos de força de uma cultura periférica produzida no Anel Equatorial" (MOREIRA, 2010, p. 50).

Se o modernismo reestruturou no campo literário, por meio de sua visão satírica, paródica, a representação dos indígenas, seu alcance pode ter se limitado aos aspectos de um cenário intelectual restrito, em que o grande debate não seria necessariamente a situação dos indígenas na contemporaneidade e a garantia de seus direitos. Como destaca a historiadora Poliene Soares dos Santos Bicalho (2010), as assembleias indígenas originadas na década de 70 são de fato a mola propulsora do movimento indígena no Brasil, pois viabilizaram de forma inédita um contato entre diversos povos, como também a conquista incipiente de um local de partilha de angústias e resistências.

Obviamente, não se trata aqui de descaracterizar o papel pujante e desconstrutor do movimento modernista oswaldiano, principalmente no que diz respeito à sua postura crítica à lírica caricatural do romantismo indianista de José de Alencar, ou mesmo no papel utópico que representa frente ao uma dada homogeneidade discursiva ocidental. Mas, sobretudo, como adverte Eurídice Figueiredo (2010), visto que os textos oswaldianos somente obtiveram um amplo reconhecimento na década de 60, optar por não diminuir a autonomia e a agenda do movimento indígena brasileiro, responsável, entre outras coisas, pelos avanços e conquistas dos direitos indígenas na atual Constituição Federal (cf.: DOS SANTOS, 2006, p. 59).

O próprio Silvano Santiago, no texto "*Destino: globalização. Atalho: nacionalismo. Recurso: cordialidade*" de 2011, destaca que o escritor modernista, ao se apropriar da temática étnica e propor uma reelaboração do mapa artístico brasileiro por meio de uma tensão criativa entre o local e a influência estrangeira, não colaborou decisoriamente para uma articulação política dessas identidades (indígenas e negras) em reafirmação. Para Santiago (2011), mesmo se mantendo simpáticos aos sujeitos que estavam sendo visibilizados em seus textos, os modernistas não partiam das alteridades que tencionavam representar e permaneceram

distantes "as justas aspirações dos grupos étnicos em recuperação identitária" (Santiago, 2011, p. 166-167).

Outro exemplo do movimento modernista que é reconhecidamente uma subversão à representação romântica do indígena no texto literário é *Macunaíma* (1928) de Mário de Andrade. De acordo com Eurídice Figueiredo (2010), a personagem Macunaíma, que dá título à obra, funciona em alinhamento com os manifestos oswaldianos como uma espécie de anti-Peri: "preguiçoso, libidinoso, aproveitador, vingativo" (FIGUEIREDO, 2010, p.113). Se nos manifestos há a afirmação do mal selvagem, na obra de Andrade afirma-se um caráter insurgente e anti-heróico que, conforme Rita Olivieri- Godet (2013), coloca em perspectiva os antagonismos e a complexidade das relações entre as heranças culturais presentes no cenário nacional. É a apresentação da metamorfose, característica marcante da personagem, como única síntese possível mediante o confronto e os aspectos traumáticos da configuração híbrida da identidade nacional. Segundo Alfredo Bosi (2013):

> O protagonista, 'herói sem nenhum caráter', é uma espécie de barro vital, ainda amorfo, a que o prazer e o medo vão mostrando caminhos a seguir, desde o nascimento em plena selva amazônica e as primeiras diabruras glutonas e sensuais, até a chegada à São Paulo moderna em busca do talismã que o gigante Venceslau Pietro Petra havia furtado. Não podendo vencer o estrangeiro por processos normais, Macunaíma apela para a macumba: depois de comer cobra consegue derrotá-lo. É perseguido pelo minhocão Oibê tendo que fugir às carreiras por todo o Brasil até um dia virar estrela da constelação da Ursa Maior. A transformação final é apenas o último ato de uma série de metamorfoses. Em Macunaíma, como no pensamento selvagem, tudo vira tudo. O ventre da mãe-índia vira cerro macio; Ci-Mãe do Mato, companheira do herói, vira Beta do Centauro; o filho de ambos vira planta de guaraná; a boiuna Capei vira Lua. Há transformações cômicas, nascidas da agressividade do instinto contra a técnica: Macunaíma transforma um inglês da cidade no

> London Bank e toda São Paulo em um imenso bicho-preguiça de pedra (BOSI, 2013, p. 377).

Para Mário Geraldo Rocha da Fonseca (2013), em tese de doutorado ainda inédita, Macunaíma representa a tipificação perfeita do indígena no contexto literário, pois na espreita deste personagem se encontram perfiladas amostras de variadas nuances da tradição literária de representar/inventar os indígenas que vai desde os jesuítas até o indianismo romântico. Para o autor supracitado, a força da personagem reside na sua específica característica de retomar o familiar, esboçado nos rastros das representações passadas, ao mesmo tempo que promove estranhamentos e desloca a personagem das roupagens já conhecidas. A característica de metamorfosear-se, tão presente nas narrativas indígenas, é um dos pontos de encontro entre o universo apresentado por Mário de Andrade e as estratégias culturais de sobrevivência dos povos originários. O movimento múltiplo de transubstanciação, descrito pelo autor modernista, que apresenta a personagem como "ora está índio, ora príncipe, ora onça, outra tatu e outra (imagine!) pedra!" (FONSECA, 2013, p. 187), é um convite a pensar, não somente em termos do "modo de ser brasileiro" ou nos desvios e originalidades da língua coloquial frente à estrutura gramatical "lusíada", como afirma Bosi (2013, p.378-379), mas também em um outro modelo de representação dos indígenas que os alocava como parte integrante e indissociável do processo identitário brasileiro, assim como a herança negra.

Mário Geraldo Rocha da Fonseca (2013) nos adverte, em sua tese, que a capacidade das personagens de metamorfosear-se é levada à amplitude máxima na obra de Mário de Andrade, possibilitando que a própria transmutação ocorra entre o animado e o que é inanimado, no artificial e que pertence ao mundo da técnica. Tal perspectiva nos coloca diante da possibilidade de aproximar tal capacidade de mutação ou adaptação na própria proposição defendida pela pesquisadora Zilá Bernd (1992), que

situa a construção da identidade como movimentos intercalados de territórios, assim como seus deslocamentos, que promovem desterritorializações e territorializações. Para a autora, Macunaíma é o romance modernista responsável por efetuar uma função dessacralizante na literatura nacional e que, em certa medida, "[...] constitui-se em uma tentativa de captar o discurso excluído, de escutar as vozes até aqui mantidas na periferia do sistema, marginalizadas pela fala hegemônica das elites culturais do país" (BERND, 1992, p. 50).

É neste sentido, no que tange aos aspectos de um contra discurso, que esses expoentes do modernismo brasileiro se colocam em confronto com o que a tradição literária de então projetava sobre os indígenas, a saber, a visão de um selvagem animalizado, do herói martirizado ou de servo "aculturado", que nos interessa lançar uma mirada nas obras modernistas aqui escolhidas. Tais obras enalteciam o processo de invenção e inversão. Inversão no sentido de transfigurar o viés canônico no qual os indígenas tinham sido representados até o momento e invenção enquanto condição necessária para que, por meio de uma filiação forjada na fabricação das personagens, fosse possível operar uma traição pelo *fora*. Fora que não possui ligação com nenhuma esfera da realidade. Afinal, Macunaíma não é exatamente um indígena. Ele é indígena, negro e branco, sem se fixar em nenhum deles. É o *fora*, que permite pensar o movimento do que antes parecia cristalizado. Sem ter origem em um mundo exterior, é preciso inventá-lo, operando uma violência que permite o pensamento nômade, constituindo, assim, sua própria realidade e colocando em intenso questionamento o presente. De acordo com Mário Geraldo Rocha da Fonseca:

> Nesse sentido, Macunaíma é *perfeito* porque é completo; e é completo porque nele se pode observar as pegadas, se não de todos, pelo menos dos mais conhecidos "índios" que foram *inventados* pelos escritores brasileiros que antecederam a obra do modernista paulista, e também porque ele passou a deixar rastros

> em muitas obras daqueles que seguiram inventando outros "índios" para povoar o nosso imaginário literário (FONSECA, 2013, p.174).

Esse "índio" inventado de Macunaíma, assim como o movimento antropofágico oswaldiano, podem ser vislumbrados como a porta de abertura para um movimento de transformação e de novos agenciamentos, não somente no universo literário (como se observou em obras como as de Antônio Torres, em que havia uma preocupação revisionista de cunho histórico, e de Darcy Ribeiro, em que o viés mais antropológico exibia uma preocupação em situar os desafios de ser indígena na atualidade), como na própria abertura da sociedade brasileira na elaboração de novos caminhos sobre sua identidade, pensando não somente o presente, mas sobretudo investindo em um futuro por vir.

O movimento modernista compactua com uma série de agenciamentos dentro das culturas dos povos originários, assim como fora delas, alocando a própria diversidade das culturas indígenas como aliadas de pensamento. Por meio dessa herança, se possibilita pensar na construção de um enfrentamento político, cultural e cosmológico operado pelos diversos grupos invisibilizados e violentados em meio ao projeto colonial e às tentativas de impor uma modernidade assemelhada ao modelo europeu.

Palavras finais

O movimento literário indígena se coloca enquanto deslocamento e movimento desterritorializante da própria configuração de discursos que homogeneízam os indígenas, a unidade linguística, o discurso histórico e as representações de mundo.

O objetivo foi demonstrar como uma certa tradição da literatura dita nacional formulou e reproduziu estereótipos e visões

sobre os povos originários de tal forma que se concretizaram como uma representação uniforme, uma "história única". Diante disso, estabelecemos um recorte pontual nos movimentos literários que promoveram representações significativas no imaginário nacional sobre os indígenas, a saber, o indianismo de José de Alencar e o movimento modernista de caráter antropofágico. Defendemos que o entendimento mais profundo e profícuo do movimento literário indígena está posicionado ao lado da crítica pontual a essas representações.

Talvez seja essa a experimentação mais necessária da literatura indígena contemporânea: se colocar como fora, como escrita fugidia e nômade ao universo da representação. Escrita como devir revolucionário, como afirmação do desejo e da potência de criação. Criar para existir, criar para resistir a todas as formas de morte: étnica, linguística, mnemônica, física. Criar para desarticular a todos os processos homogeneizadores e totalizantes que buscam uma imagem fomentada como universal e promover o rompimento com um estado "tranquilo" e adormecido das coisas.

Em sua alteridade radical, tomada como fora, o movimento literário indígena contemporâneo se coloca e se apresenta como contraponto ao espaço sedentário da literatura dita nacional (a qual não precisa de adjetivações). Ele é fuga e, diante da fuga, se urge com uma arma que maquina agenciamentos de todas as ordens, com todas as outras feras selvagens, com todas as outras "bestialidades" do mundo.

A literatura indígena se apresenta como máquina de guerra que demonstra o mesmo poder destruidor de um encontro na selva com uma onça. Transformar-se em onça[11] é a alternativa do guerreiro para sobreviver, para reaver seu povo desterrado e condenado a uma existência subterrânea, nas matas. Uma atitude de enfrentamento, indomesticável – como todo animal selvagem –

[11] Faço menção à bela narrativa tupinambá restaurada por Alberto Mussa no livro "Meu destino é ser onça", de 2009.

que se coloca como movimento descolonizador e que só pode ser operado por aqueles e aquelas que foram submetidos às margens.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. Tradução de Eri Barbosa. Original disponível em: http://www. ted. com/tal s/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. html. s/d. Tradução disponível em: http://www. google. pt/url, 2009. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

ALENCAR, José de. *O guarani*. Ateliê Editorial, 2000.

AMOROSO, Marta Rosa; SÁEZ, Oscar Calávia. Filhos do norte: o indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu. IN: SILVA, Aracy Lopes da.; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). *A Temática Indígena na Escola-novos subsídios para professores de*, v. 1, p. 239-256, 2004.

ANDRADE, O. de. *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às utopias*. Civilização Brasileira: 2ª edição: Rio de Janeiro, 1970.

ANCHIETA, José de. *Auto representado na Festa de São Lourenço*, Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro - Ministério da Educação e Cultura, 1973. Disponível em: https://www.algosobre.com.br/downloads/livros-obras-literarias-pdf/552-jose-de-anchieta-auto-representado-na-festa-de-sao-lourenco/file.html. Acesso: 15 de janeiro de 2016.

BERND, Zilá. Função dessacralizadora da literatura. In: *Literatura e identidade nacional*. 1992.

BICALHO, Poliene Soares dos S. As assembleias indígenas - o advento do movimento indígena no Brasil. *OPSIS: Revista do Departamento de História e Ciências Sociais*, v. 10, n. 1, p. 91-114, 2010.

BONNICI, Thomas (org.). *Resistência e intervenção: nas literaturas pós-coloniais*. EDUEM, 2009.

BOSI, Alfredo, 1936- *Dialética da colonização* / Alfredo Bosi. — São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. Editora Cultrix, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
Brasil. São Paulo: Globo, 2003. p. 19-84.

CAMINHA, P. Vaz de (1999). *A carta de Pero Vaz de Caminha*: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear, de António Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia e Heitor Megale. São Paulo: Humanitas.

CAMPOS, Haroldo de. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às utopias*. Civilização Brasileira: 2ª edição: Rio de Janeiro, 1970.

CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes*/3. ed.– São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

CASTRO, Eduardo Viveiros De. A autodeterminação indígena como valor. In: *Anuário Antropológico*. Rio de Janeiro, 1983, nº 81, p. 233-242.

CASTRO, Eduardo Viveiros De. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros De. *Metafísicas Canibais*. São Paulo: Cosaf & Naify, 2015.

CUNHA, Manuela C. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas e outros ensaios. In: *Ensaios*. Cosac & Naify, 2009.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do Outro (ou origem do "mito da modernidade"). Trad. de Jaime A. Claesen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. 7letras, 2010.

FONSECA, Mario Geraldo Rocha da. *A cobra e os poetas: mirada selvagem na literatura brasileira*. 2013. 334f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada): Faculdade de Letras da UFMG: Belo Horizonte, 2013.

GOMES, Heloísa Toller. Antropofagia. In: FIGUEREDO, Eurídice (Org). *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: EdUFJF; Niterói: EdUFF, 2010.

GOMES, Mércio P. *Os Índios e o Brasil*, Rio de Janeiro, Vozes, 1988.

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

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de janeiro: DP&A, 2011.

JEKUPÉ, Olívio. *Literatura escrita pelos povos indígenas*: São Paulo: Scortecci, 2009.

LEOPOLDI, José Sávio. Rousseau-estado de natureza, o "bom selvagem" e as sociedades indígenas. *ALCEU* - v.2 - n.4 - p. 158 a 172 - jan./jun. 2002.

MATOS, Cláudia Neiva de. Textualidades indígenas no Brasil IN: *Conceitos de literatura e cultura*, Juiz de Fora: UFJF, p. 435-464. 2012.

MIRANDA, Wander Melo. *Nações literárias*. Ateliê Editorial, 2010.

MOREIRA, Osmar. *Folhas venenosas do discurso*. Quarteto Editora, 2002.

MOREIRA, Osmar. *Um Oswald de bolso*: crítica cultural ao alcance de todos. UNEB, Quarteto, 2010.

OLIVEIRA, Andrey Pereira de. Imagens do nativo-americano nas epopeias coloniais brasileiras do séc. XVIII. *ANTARES: Letras e Humanidades*, v. 3, n. 6, p. 120-143, 2011.

OLIVIERI-GODET, Rita. *A alteridade ameríndia na ficção contemporânea das Américas. Brasil, Argentina, Québec*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à vista*: discurso do confronto: velho e novo mundo. Editora Unicamp, 2008.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da (2016). Teko*k*: a literatura indígena e suas linhas de fuga. 2016. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Disponível em: https://goo.gl/b7wa\7K >. Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTIAGO, Silviano. "Destino: Globalização. Atalho: nacionalismo. Recurso: cordialidade". In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. V. 4. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 162-181.

SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*: ensaios. Rocco, 2002.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*: ensaios sobre dependência cultural. Editora Perspectiva, 2000.

SANTOS, Luciano Gersem dos. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério de Educação, SECAD, 2006.

SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. *O percurso da indianidade na literatura brasileira*: matizes da figuração / São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes IN. SOUSA SANTOS, Boaventura de. MENESES, Maria Paula. (ORGS) *Epistemologias do sul*. Cortez Editora, 2010.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. Que história é essa? A escrita indígena no Brasil. IN. SANTOS, Eloina Prati dos (org). *Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil, Estados Unidos e Canadá*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003.

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

TREECE, David. *Exilados, aliados, rebeldes – O movimento indianista, a política indigenista e o Estado-nação imperial*. São Paulo, Nankin/Edusp, 2008.

ANEXO 3: *Indígenas em movimento:* Literatura como ativismo (DANNER, DORRICO E DANNER, 2018, p. 919-959) e o Capítulo II do Volume I deste trabalho: *A contextualização histórica como ponto de partida para a imersão na literatura indígena*

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

REMATE DE MALES
Campinas-SP, v.38, n.2, pp. 919-959, jul./dez. 2018

INDÍGENAS EM MOVIMENTO. LITERATURA COMO ATIVISMO

Leno Francisco Danner[1]
Julie Dorrico[2]
Fernando Danner[3]

Resumo: Neste artigo, correlacionamos o desenvolvimento e o protagonismo público-políticos do Movimento Indígena brasileiro, a partir de meados de 1970, com a emergência e a consolidação da literatura indígena brasileira, a partir de 1990. Argumentaremos que, assim como as lideranças e os intelectuais indígenas fundadores do Movimento Indígena perceberam que somente a publicização e a politização de sua condição e de sua causa a partir da dinamização de uma voz-*práxis* direta, dos próprios indígenas por si mesmos e desde si mesmos, sem mediações institucionalistas, poderiam desvelar e problematizar a situação indígena no país, os escritores indígenas perceberam que somente produzindo suas próprias obras poderiam tanto descontruir a imagem caricata, folclórica e negativa feita de modo extemporâneo sobre seus povos, quanto reorientar o olhar, reformular a compreensão e recriar a imagem desses mesmos indígenas. Nesse sentido, a literatura indígena brasileira vincula-se diretamente ao Movimento Indígena e objetiva a publicização e a politização dos povos indígenas, constituindo-se em uma voz-*práxis* ativista, militante e engajada, em que o eu-nós lírico-político assume a promoção da singularidade antropológica e da diversidade cultural, e a denúncia da exclusão, da marginalização e da violência como seu objetivo e seu direcionamento mais básicos, buscando superar a invisibilização, o silenciamento e o privatismo a que os povos indígenas foram submetidos em nossa sociedade.
Palavras-chave: Movimento Indígena; Literatura Indígena; ativismo.

1 Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR): <lenofranciscodanner@gmail.com>.
2 Doutoranda em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da (PUCRS): <juliedorrico@gmail.com>.
3 Doutor em Filosofia (PUCRS), professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR): <fernando.danner@gmail.com>.

(cc) BY-NC
DOI: 10.20396/remate.v38i2.8652191

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, nós correlacionamos o surgimento do Movimento Indígena brasileiro, a partir de meados da década de 1970, com a emergência e a constituição da literatura indígena brasileira, a partir da década de 1990. No primeiro caso, as lideranças, os intelectuais e as comunidades indígenas perceberam que somente sua organização e associação como grupo coeso, somadas a sua consolidação e ao seu ativismo na esfera público-política e como sujeito público-político possibilitariam o enfrentamento das situações de exclusão, de marginalização e de violência vividas e sofridas, ainda hoje, no contexto do Brasil contemporâneo. Nesse caso, o objetivo foi o de consolidar uma perspectiva político-cultural em que os próprios indígenas assumiam-se como protagonistas, como sujeitos políticos atuantes na esfera pública, superando a mediação institucionalista e tecnicista à qual até então estavam submetidos pelo Estado e pelas Igrejas Católica e Evangélica. Falar por si mesmos e desde si mesmos, diretamente e sem mediações, na esfera pública e como sujeitos público-políticos, foi, para os indígenas, o caminho para o enfrentamento do etnocídio em curso no Brasil contemporâneo, e aqui está o fundamento do Movimento Indígena brasileiro.

No mesmo diapasão, a literatura indígena brasileira emerge e se constitui a partir da percepção, por parte de intelectuais e escritores indígenas, de que a imagem, a compreensão, o olhar e a história dos e sobre os povos indígenas não apenas eram produzidas por sujeitos extemporâneos e a partir de olhares-visões extemporâneos (e etnocêntricos), mas, no mais das vezes, assumiam um sentido caricato e folclórico, em que esses mesmos povos indígenas apareciam como seres do passado, confinados ao âmbito do mato pura e simplesmente, sem voz, sem vez e sem protagonismo no presente. A literatura indígena, assim, tem sua razão de ser exatamente no fato de que, inserindo-se no Movimento Indígena e buscando sua promoção normativo-cultural, os escritores e os intelectuais indígenas passaram a produzir e a publicizar sua própria criação estético-literária-cultural, a partir de um relato autobiográfico, testemunhal e mnemônico de sua singularidade antropológica e de sua condição de marginalização, de exclusão e de violência como minorias político-culturais.

Nesse sentido, a voz-*práxis* estético-literária indígena é, em primeira mão, de modo direto, pungente, carnal e vinculado, *relato autobiográfico, testemunhal e mnemônico* tanto da condição étnico-antropológica como diferença-alteridade quanto da situação de exclusão, de marginalização e de violência como minoria político-cultural. Ou seja, a literatura indígena

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

constitui-se como voz-*práxis* ativista, militante e engajada na esfera pública, como sujeito público-político, aliando-se ao Movimento Indígena em termos de publicização e de politização da condição e da causa indígenas.

No presente artigo, perceberemos que essa necessidade de expressão e de afirmação da própria voz em termos públicos, políticos, culturais e epistêmicos demarcou e dinamizou tanto a constituição do Movimento Indígena quanto, para nosso caso aqui, o desenvolvimento da literatura indígena, em escritores como Kaká Werá, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Álvaro Tukano, Eliane Potiguara, Davi Kopenawa, bem como de muitos outros, que não citamos por esse momento. Nosso argumento central, concernente à imbricação e à mútua dependência de Movimento Indígena e literatura, concernente ao próprio desenvolvimento da literatura indígena brasileira hodierna, está em que, para os intelectuais e para as lideranças indígenas, somente a publicização da própria voz, somente o ativismo, a militância e o engajamento do sujeito lírico-político indígena em termos culturais poderia viabilizar uma perspectiva crítico-criativa dos indígenas por si mesmos e seu reconhecimento sociocultural e político-institucional, o que significa que o ativismo estético-literário-político, ele e somente ele, é quem fundaria a cidadania indígena.

INDÍGENAS EM MOVIMENTO, LITERATURA INDÍGENA: O INDÍGENA NA ESFERA PÚBLICO-POLÍTICA E COMO VOZ-*-PRÁXIS* ESTÉTICO-LITERÁRIA

O Movimento Indígena brasileiro surge a partir de fins da década de 1970 como uma estratégia de autoafirmação, resistência e politização da condição, da questão e da causa indígenas, buscando consolidar o protagonismo político-cultural dos povos, das lideranças e dos intelectuais indígenas no cenário nacional e internacional (cf. KRENAK, 2015, p. 25). Conforme dito acima, tratou-se de uma estratégia desesperada de sobrevivência contra a colonização institucional por parte de órgãos políticos (SPI e Funai)[4] e de Igrejas católicas e evangélicas, e contra a

4 Segundo Rubens Valente (2017, pp. 24-45), a extinção do SPI, Serviço de Proteção ao Índio, deu-se em razão de generalizada corrupção, sendo que a consequente criação da Funai, Fundação Nacional do Índio, em 1967, seguiu as contradições do antigo órgão, posto que estava sob responsabilidade do Ministério do Interior. Ou seja, nas palavras de Valente, "o ministro que pregava o desenvolvimento e a ocupação da Amazônia era o mesmo que deveria zelar pelos direitos dos índios que lá viviam, acossados pelos projetos agropastoris que começavam a sair do papel" (p. 45).

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8652191/18940 3/42

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

destruição material levada a efeito pelas sucessivas ondas de ocupação das regiões Norte e Centro-Oeste (promovidas na época do Regime Militar). O Movimento começou com povos, lideranças e intelectuais indígenas do Alto Rio Negro, no Amazonas, e ramificou-se gradualmente por todo o Brasil, a partir da percepção de que a situação dos povos indígenas brasileiros era absolutamente a mesma: negação e destruição intensificadas (cf.: TUKANO, 2017, pp. 13-26).

Diante desse quadro de *ameaça real* à própria existência dos povos indígenas, o Movimento Indígena brasileiro assume um papel de protagonismo público, político e cultural, expressando diretamente a voz e as necessidades dos povos indígenas ao longo do Brasil, buscando, além disso, consolidar esses mesmos povos como sujeitos e condição públicos, políticos e culturais.[5] Em tudo isso, a percepção de que somente a própria voz-*práxis* direta, carnal e pungente, dos indígenas por si mesmos e desde si mesmos, poderia se constituir em alternativa teórico-política para o enfrentamento da condição de exclusão, de marginalização e de violência demarcou a organização dos povos, das lideranças e dos intelectuais indígenas em torno do Movimento Indígena, o que também implicou a busca pela superação da colonização institucional, enquanto chave e estratégia para vinculação e inserção público-políticas dos povos indígenas, algo muito comum no trabalho de assimilação e de orientação desses povos pelo governo federal e pelas missões religiosas (e, em verdade, em comum acordo entre essas instituições) à época. Sobre a emergência do Movimento Indígena brasileiro e seu mote central, diz Ailton Krenak (2015, p. 220):

> As pessoas se perguntam o que tanta gente diferente que se encontrou naquele momento, índios de diversas etnias, ribeirinhos, seringueiros, podiam ter em comum. O que tinham em comum era o medo do progresso! No nosso caso, muito mais do que isso, era o medo do branco. Mas não de um branco qualquer. Existe todo um esquema, um acúmulo de capital... O índio achou que não sobreviveria a isso.

Por outras palavras, foram a resistência e o enfrentamento a um modelo de desenvolvimento socioeconômico imposto tecnocraticamente e realizado por meio da usurpação das terras indígenas e de destruição dos próprios povos indígenas, que pressupunha, como condição de tudo

5 Cf.: Tukano (2017), Werá (2017 e 2016), Krenak (2015 e 2017), Munduruku (2012), Kopenawa; Albert (2015), Baniwa (2006) e Valente (2017).

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

isso, a deslegitimação e a invisibilização do indígena, que impulsionaram a organização do Movimento Indígena brasileiro, enquanto sujeito, causa e condição público-políticos. Movimento Indígena que também buscou, em consequência, a superação do paternalismo institucional a que os indígenas estavam submetidos. Falar e agir em primeira pessoa, direta, carnal e pungentemente, nesse caso, era uma imperiosidade aos povos indígenas, às suas lideranças e aos seus intelectuais; aparecer e consolidar-se na esfera pública e como sujeitos público-políticos foi a alternativa encontrada para enfrentar essa situação de marginalização e destruição em crescimento ao longo desse período. Esse foi o grande mote que demarcou e dinamizou a politização dos indígenas, politização no sentido de que tornariam a floresta em esfera público-política, como causa-condição-questão público-política, e os povos da floresta, como sujeitos público-políticos. Novamente é Ailton Krenak (2015, p. 248) quem nos fala, acerca da emergência e da constituição do Movimento Indígena:

> Eu acho que teve uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois uma descoberta do Brasil pelos índios nas décadas de 1970 e 1980. A que está valendo é a última. Os índios descobriram que, apesar de eles serem simbolicamente os donos do Brasil, eles não têm lugar nenhum para viver nesse país. Terão de fazer esse lugar existir dia a dia. Não é uma conquista pronta e feita. Vão ter de fazer isso dia a dia, e fazer isso expressando sua visão de mundo, sua potência como seres humanos, sua pluralidade, sua vontade de ser e de viver.

A organização da União das Nações Indígenas (UNI) e da Aliança dos Povos da Floresta, bases do Movimento Indígena brasileiro, foi a consequência dessa politização e publicização dos povos indígenas, de suas lideranças e de seus intelectuais, consequência das discussões coletivas e institucionais. Ora, como a consciência da necessidade desse ativismo específico era praticamente um consenso entre todas as lideranças e todos os intelectuais indígenas fundadores e continuadores do Movimento Indígena (Álvaro Tukano, Raoni Metuktire, Mário Juruna, Marcos Terena, Angelo Kretã, Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Kaká Werá, Daniel Munduruku, Gersem Baniwa etc.), a politização e a publicização da causa-questão indígena passaram a ser uma prioridade para esses povos e o pilar básico para a fundação do Movimento Indígena como organização político-cultural direcionada ao diálogo direto com a sociedade civil e com as instituições jurídico-políticas, um diálogo politizado em que os povos indígenas assumiam o protagonismo da causa-condição indígena.

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

Como resultado dessa articulação política dos povos indígenas do Movimento Indígena, e como Movimento Indígena, desde então se tem uma forte vinculação pública e um intenso ativismo cultural de organizações correlatas, como é o caso da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), um desdobramento contemporâneo do Movimento, conforme se pode perceber em sua página na internet.[6] O objetivo da APIB, que foi criada em 2005 pelo Acampamento Terra Livre (este vigente desde 2004 até hoje), é o enquadramento de nossas instituições relativamente às condições, às demandas e aos direitos dos povos indígenas brasileiros – o que significa exatamente essa postura permanente e pungente de participação, de crítica, de diálogo com a sociedade civil, com nossas instituições e com nossos sujeitos público-políticos hegemônicos (como, por exemplo, os partidos políticos tradicionais à nossa esfera pública e às nossas instituições).[7] Sem ignorar todo o papel sociocultural assumido pelos indígenas ao longo do desenvolvimento do Brasil, podemos dizer, conforme vimos pela fala-*práxis* de Ailton Krenak citada acima, que a politização e a publicização dos povos indígenas, como sujeito, condição e questão coletivos, *nacionais*, deram-se nesse contexto da década de 1970 em diante, via ativismo, militância e engajamento *no* e *do* Movimento Indígena (KRENAK, 2017, p. 25). Ainda segundo o autor:

> A UNI iniciou a sua articulação mais permanente em 1979. Hoje, o Brasil sabe que existe o povo indígena. Acho que vocês sabem que, na década de 1960 e até o começo da década de 1970, mesmo as pessoas mais bem-informadas do Brasil, se perguntassem a elas sobre os índios, iam dizer: "não, índio não. Não tem. Bem, talvez tenha um ou outro aí guardado em alguma reserva pelos irmãos Villas Bôas". "Quem são os irmãos Villas Bôas?", outro dirá. "São heróis que têm lutado para guardar como relíquia alguns índios sobreviventes de 1500". Raoni Metuktire trouxe para o povo brasileiro e para o mundo cheiro de índio,

6 Disponível em: <www.apib.info>. Acesso em: 10 out. 2018.

7 A APIB possui três propósitos fundamentais, a saber: "fortalecer a união dos povos indígenas, a articulação entre as diferentes organizações indígenas do país; unificar as lutas dos povos indígenas, a pauta de reivindicações e demandas e a política do movimento indígena; mobilizar os povos e as organizações indígenas do país contra as ameaças e as agressões aos direitos indígenas". A APIB encampa e promove discussões em torno de pontos como legislação indigenista, saúde e educação escolar indígenas, gestão territorial e territorialidade, participação e controle social. Ela reúne as seguintes organizações indígenas regionais: Articulação dos povos indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Conselho do Povo Terena, Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE), Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), Grande Assembleia do Povo Guarani (ATY GUASU), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Comissão Guarani Yvyrupa.

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

Como resultado dessa articulação política dos povos indígenas do Movimento Indígena, e como Movimento Indígena, desde então se tem uma forte vinculação pública e um intenso ativismo cultural de organizações correlatas, como é o caso da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), um desdobramento contemporâneo do Movimento, conforme se pode perceber em sua página na internet.[6] O objetivo da APIB, que foi criada em 2005 pelo Acampamento Terra Livre (este vigente desde 2004 até hoje), é o enquadramento de nossas instituições relativamente às condições, às demandas e aos direitos dos povos indígenas brasileiros – o que significa exatamente essa postura permanente e pungente de participação, de crítica, de diálogo com a sociedade civil, com nossas instituições e com nossos sujeitos público-políticos hegemônicos (como, por exemplo, os partidos políticos tradicionais à nossa esfera pública e às nossas instituições).[7] Sem ignorar todo o papel sociocultural assumido pelos indígenas ao longo do desenvolvimento do Brasil, podemos dizer, conforme vimos pela fala-*práxis* de Ailton Krenak citada acima, que a politização e a publicização dos povos indígenas, como sujeito, condição e questão coletivos, *nacionais*, deram-se nesse contexto da década de 1970 em diante, via ativismo, militância e engajamento *no* e *do* Movimento Indígena (KRENAK, 2017, p. 25). Ainda segundo o autor:

> A UNI iniciou a sua articulação mais permanente em 1979. Hoje, o Brasil sabe que existe o povo indígena. Acho que vocês sabem que, na década de 1960 e até o começo da década de 1970, mesmo as pessoas mais bem-informadas do Brasil, se perguntassem a elas sobre os índios, iam dizer: "não, índio não. Não tem. Bem, talvez tenha um ou outro aí guardado em alguma reserva pelos irmãos Villas Bôas". "Quem são os irmãos Villas Bôas?", outro dirá. "São heróis que têm lutado para guardar como relíquia alguns índios sobreviventes de 1500". Raoni Metuktire trouxe para o povo brasileiro e para o mundo cheiro de índio,

6 Disponível em: <www.apib.info>. Acesso em: 10 out. 2018.

7 A APIB possui três propósitos fundamentais, a saber: "fortalecer a união dos povos indígenas, a articulação entre as diferentes organizações indígenas do país; unificar as lutas dos povos indígenas, a pauta de reivindicações e demandas e a política do movimento indígena; mobilizar os povos e as organizações indígenas do país contra as ameaças e as agressões aos direitos indígenas". A APIB encampa e promove discussões em torno de pontos como legislação indigenista, saúde e educação escolar indígenas, gestão territorial e territorialidade, participação e controle social. Ela reúne as seguintes organizações indígenas regionais: Articulação dos povos indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Conselho do Povo Terena, Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE), Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), Grande Assembleia do Povo Guarani (ATY GUASU), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Comissão Guarani Yvyrupa.

> cara de índio, impressão sobre o índio, expectativa. Em alguns casos, irritação, ódio, carinho, solidariedade. Nós provocamos sentimentos nas pessoas quando mostramos que éramos gente de verdade. Nós provocamos os fazendeiros. Nós provocamos o Conselho de Segurança Nacional, que botou os militares para nos vigiar mais de perto. Mas, em compensação, nós lembramos a milhares de pessoas que ainda estamos vivos e que queremos ser amigos dessas pessoas. E isso é solidariedade. É uma palavra que não conhecíamos, mas uma ideia que praticamos há milhares de anos. (2015, p. 88)[8]

Portanto, no núcleo da emergência, da constituição e da vinculação público-política do Movimento Indígena brasileiro estava a intenção correlata de fundar, de dinamizar e de consolidar essa voz-*práxis* público-política; e a consequência consentânea de visibilizar a singularidade antropológica do indígena e sua condição de vítima de nossa modernização conservadora, de modo a conscientizar e educar a sociedade brasileira quanto à situação indígena no país. É muito importante prestarmos atenção a este último ponto: os intelectuais e as lideranças indígenas desde cedo perceberam que essa publicização, que essa visibilização dos povos indígenas em termos públicos, políticos, culturais e institucionais poderia conceder hegemonia à condição e à causa indígenas e, por isso mesmo, todas as lideranças e todos os intelectuais indígenas acima citados colocam esse contato – seja por meio de eventos culturais e do ativismo dessas lideranças e desses intelectuais, seja por meio de publicações e da interação com escolas e universidades – como base e instrumento fundamentais para visibilizar a causa e a condição indígenas, para politizá-las, para ganhar adeptos na sociedade civil de um modo mais geral.

Como podemos perceber nas palavras de Ailton Krenak, acima, as pessoas ficaram sabendo que os povos indígenas existem, que eles têm um presente, que eles não são apenas figuras mitológicas nem sujeitos do passado, mas que são exatamente contemporâneos de todos nós. Que eles existem como povos, possuem intelectuais e lideranças politizados, e isso porque se organizaram, apareceram e se consolidaram em termos público-políticos, assumindo protagonismo político-cultural, dando-se a conhecer e propondo-se a dialogar com a sociedade civil de um modo geral e com as instituições políticas em particular. Aqui, o falar por si mesmo e desde si mesmo, diretamente e sem mediações, e o dar-se a conhecer em termos públicos, políticos e culturais andam de mãos dadas, apoiam-se mutuamente, permitindo que os povos indígenas possam de

8 Cf., ainda: Jecupé (2001, p. 52).

modo correlato e imbricado problematizar politicamente sua situação e buscar hegemonia cultural junto à sociedade civil. Não por acaso, esses povos veem na educação das crianças e dos jovens, nas escolas e nas universidades, alguns dos momentos mais fundamentais de sua atuação em termos públicos, políticos e culturais, sendo uma das arenas e estratégias mais básicas da atuação do Movimento Indígena e de sua produção estético-cultural. Sobre isso, Álvaro Tukano (2017, p. 26) afirma:

> Para mim, é muito bonito falar para os jovens que dependemos dessa terra, dependemos dos frutos da terra, das águas. Então é por isso que a gente quer a nossa comunicação com os estudantes e universitários. Seja índio ou branco, a gente tem de fazer uma nova sociedade. O Brasil precisa ser dirigido pelos novos, menos contaminados por essa prática de evangelizar e tutelar o índio. Se a tutela fosse uma salvação de fato, eu bateria palmas. Mas tem limitado a minha voz, tem atado as minhas mãos e de outros líderes também. Então, o que estou falando é para desatar esse pano que tem vendado as vozes das lideranças, as mãos das lideranças. Acho que o público tem de ouvir diretamente o que os verdadeiros líderes pensam, falam e defendem sobre a questão indígena.[9]

A sociedade necessita ouvir diretamente a voz dos intelectuais e das lideranças indígenas, ela precisa perceber o protagonismo político, cultural e normativo desses povos, situação que é viabilizada seja pelo ativismo na esfera público-política e como sujeitos públicos políticos, seja pela produção e pela divulgação estético-cultural dinamizada gradativamente pelos intelectuais e pelos escritores indígenas, em particular pela literatura indígena que passa a se desenvolver, a partir dos anos 1990, em profunda consonância com o Movimento Indígena e com esse seu mote de politização, de publicização e de busca por hegemonia cultural (cf.: GRAÚNA, 2013, pp. 15-45; SÁ, 2012, pp. 19-37; THIÉL, 2012, p. 44). Ora, há uma correlação entre a emergência e o protagonismo do Movimento Indígena e a conquista de visibilidade, a constituição e a vinculação público-política da literatura indígena brasileira que se desenvolve no Brasil a partir dos anos 1990. Daniel Munduruku (2018) corrobora esse argumento, ao contar que os direitos conquistados e assegurados pela militância articulada no e pelo Movimento Indígena na década de 1970 viabilizaram a atuação dos povos indígenas em relação aos interesses dos seus grupos, mas também possibilitaram que vários grupos indígenas

9 Cf., ainda: Werá (2017, pp. 29-30), Munduruku (2016b, pp. 187-192), Krenak (2017, pp. 59-64), Jekupé (2009, pp. 7-21) e Baniwa (2006, pp. 216-225).

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

passassem a reivindicar demandas ligadas "à saúde, à educação, à arte. E, inclusive, à literatura" (MUNDURUKU, 2018, p. 33).

Se o Movimento Indígena surge, se desenvolve e se vincula público-politicamente, e o faz com o objetivo de resistir a um processo de destruição massivo contra os povos indígenas, com o objetivo de falar diretamente à sociedade, com o objetivo de superar sua invisibilização e seu silenciamento; no mesmo diapasão, a literatura indígena passa a ser desenvolvida por escritores indígenas exatamente a partir da percepção de que a imagem pública, cultural e normativa acerca do indígena era uma imagem caricata e folclórica, basicamente representada, construída e legitimada por escritores não indígenas, uma imagem, uma representação que os colocava como seres do passado, não do presente, como seres menores, pré-modernos, cujo lugar no mundo contemporâneo seria, no máximo, as reservas federais, como animais, junto com os animais, no mais recôndito da floresta. Esse incômodo com tal situação, conforme relata Daniel Munduruku (2016b, pp. 172-173), foi que o levou a tornar-se escritor indígena, de forma a construir e a publicizar uma imagem dos povos indígenas que fosse formulada, narrada e explicitada por eles próprios:

> Num dia qualquer, uma menininha quis saber onde ela poderia encontrar as histórias que eu contava para que pudesse ler. Aquela pergunta me pegou de "calças curtas", como se diz. Eu não poderia dizer a ela a bibliografia da USP e nem soube indicar livros que continham as histórias. Na verdade, fiquei sem resposta. Dias depois, fui a uma grande livraria da cidade e pedi para o vendedor me mostrar onde estavam os livros para crianças que tratavam da temática indígena. Ele me apresentou uma prateleira que trazia uma plaquinha escrita: folclore. Mesmo achando estranha a descrição, fui olhando título a título. Encontrei vários livros abordando o tema, mas nenhum deles escrito por indígenas. Boa parte era mesmo narrativa folclórica dos personagens já conhecidos. Vez ou outra, encontrei alguns títulos que narravam histórias e traziam informações sobre os povos de onde tinham sido extraídas. A maioria, no entanto, repetia a visão estereotipada e excludente, fazendo os leitores acreditar que os povos indígenas eram coisa do passado. Eu tinha que procurar reverter esse quadro. Não era justo que nossos povos figurassem como folclore nas prateleiras, como se fossem personagens de um passado que não existia mais.

Note-se a correlação entre a emergência do Movimento Indígena e a emergência da literatura indígena: tratava-se de mostrar que os indígenas não eram nem figuras folclóricas e sujeitos do passado, e nem subcidadãos ou menos que isso. Para eles, tratava-se de publicizar-se para politizar-se, de romper com o silenciamento e com a invisibilização como condição da

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8652191/18940 9/42

cidadania política e do protagonismo cultural, como condição, inclusive, da crítica social e da resistência político-cultural contra a destruição em curso. Desse modo, essa tomada de consciência em relação à centralidade da esfera pública, política e cultural, em relação à necessidade de protagonismo público, político e cultural por si mesmos e desde si mesmos é o que caracteriza o surgimento do Movimento Indígena e, nele, da literatura indígena brasileira hodierna: é o que demarca a mútua projeção, a ligação umbilical e a reciprocidade entre um e outra.

Aqui, a utilização das ferramentas formais (escrita, editoração, mídias digitais etc.), a ocupação da esfera pública e dos espaços culturais e o ativismo, a militância e o engajamento políticos direcionam-se à visibilização dos povos indígenas, ao fomento de sua singularidade antropológica como alteridade-diferença, à denúncia de sua condição de marginalização, de exclusão e de violência, e, finalmente, à busca por hegemonia cultural e política, que, como dissemos, somente foram e são possíveis por meio da publicização e da politização. Assim, as *armas ideológicas dos brancos*, da civilização passam a ser apropriadas pelos povos indígenas com um objetivo bem claro, a saber, autoafirmação, resistência e luta, publicização e politização do sujeito indígena, de sua condição e de sua causa. Conforme Kaká Werá (2017, pp. 119-120) diz:

> Os povos indígenas, num determinado momento, principalmente da década de 1960, desenvolveram certo pensamento: "Agora não devemos lutar para resgatar aquilo que nós éramos antes, agora é hora de analisar o que fizeram conosco e pensar no que vamos fazer daquilo que fizeram de nós". E, quando começamos a pensar o que podemos fazer daquilo que fizeram de nós, veio a estratégia, surgida a princípio entre os Xavantes e entre os Guaranis, de aos poucos tomar as ferramentas da sociedade chamada civilizada, seus códigos, tecnologias, pedagogias, e utilizá-las de modo a veicular os valores e a visão do mundo das matrizes ancestrais do Brasil. Afinal, embora sufocada, a essência e o espírito de cada cultura nativa continuam presentes sob o disfarce da colonização.[10]

Os indígenas não são figuras do passado, mas do presente – eis a grande invectiva do Movimento Indígena de um modo geral e da literatura indígena brasileira em particular. Como seres do presente, possuem sua singularidade e a afirmam; como seres do presente, assumem protagonismo político-cultural e, uma vez consolidando-*-se na* e como esfera pública, fundam a cidadania indígena desde uma perspectiva ativista, militante e engajada, denunciam a condição de

10 Cf., ainda: Tukano (2017, p. 27) e Munduruku (2017, pp. 122-123).

vítimas da modernização conservadora brasileira, acreditam-se com capacidade de ensinar e de dialogar com a sociedade brasileira. Conforme Ailton Krenak, instituições políticas e culturais, mormente ao Estado em seu tratamento para com eles, instituições essas que agiam como se os indígenas não existissem ou como se fossem menores, incapazes de reflexividade e de atuação cidadã, como se devessem ser confinados às matas, como sub-humanos, portanto. É justamente contra essa situação de negação da cidadania e de deslegitimação antropológica, cultural e política que a atuação público-política dos povos indígenas reage, é ela que o protagonismo indígena almeja superar. Nesse sentido, de seres do passado, concebidos de modo caricato e tematizados desde uma perspectiva folclórica, eles passam a assumir-se e a portar-se como seres do presente, o que significa consolidar-se como condição e como questão público-política, como sujeitos público-políticos, atuantes, militantes e engajados, colocando-se como parte fundamental do Brasil, mas não o Brasil do passado, e sim o do presente juntamente com sua projeção futura; os indígenas como protagonistas do Brasil do futuro, a partir de seu ativismo no presente.

> Essa relação (entre instituições e povos indígenas, no Brasil) sempre se baseou em um ponto de vista hipócrita. E, por isso, nunca houve o menor esforço para defini-la melhor. Para o governo, para todos os governos que se sucederam na história deste país, o problema está resolvido: ignora-se o direito à existência dos índios. A própria imagem que nos é passada na escola conta-nos a seguinte história: "quando Cabral chegou, o Brasil era habitado por índios". Aí fecha rápido a cortina e pronto: "não há mais índios!". Acontece que há. O Estado prefere continuar ignorando o direito à existência de índios no Brasil, mas eles começam a se fazer representar junto às instituições. (KRENAK, 2015, p. 23)

Ora, uma das formas mais interessantes dessa representação institucional e desse protagonismo é a já apresentada inserção desses povos na literatura, que vai da tradição ancestral à crítica do presente, imbricando autoafirmação e autoexpressão étnico-identitárias com e como crítica do presente, resistência cultural, luta política e *práxis* pedagógica. Graúna (2013, p. 170) argumenta que as vozes ancestrais sugerem mais e mais desafios que emanam da literatura indígena contemporânea, que são viabilizados por esta: "um mundo espelhado de mundos, de sonhos e realidades distintas; um mundo de pessoas que foram impedidas de expressar o seu pensamento ao longo dos mais de 500 anos de colonização". A literatura indígena – como de resto a literatura de minorias de um modo geral – explicita as vozes de grupos marginalizados que se politizam e se

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

vinculam na esfera pública em torno da causa e da condição indígenas. É o que veremos a partir de agora.

DA CARICATURA E DO FOLCLORE AO ATIVISMO E À MILITÂNCIA: A DINÂMICA DA LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA

A literatura indígena, conforme expusemos, é um instrumento político, uma plataforma político-cultural que tem como escopo a autoafirmação, a autoexpressão e a vinculação pública, política, cultural, institucional e normativa dos sujeitos indígenas, o que a leva a aliar-se profundamente ao Movimento Indígena. Em primeiro lugar, diferentemente de posições altamente institucionalistas, cientificistas e tecnicistas, próprias à filosofia, à teologia e à ciência, a literatura permite a abertura paradigmática e uma perspectiva antissistêmica, anticientificista e antitecnicista marcadas pela inclusão, pela participação e pelo envolvimento entre diferentes sujeitos epistemológicos-políticos-estéticos, que não o cientista racional, o profissional lógico-técnico e o político partidário-institucional estratégico. Na literatura, diferentemente da ciência, da filosofia e da teologia (assim como da própria política institucional e partidária, que trabalha e se dinamiza por representação e por delegação dos poderes de fala, de decisão, de ação), a fala-*práxis* não tem necessidade de assumir uma perspectiva técnica, formalista e institucionalizada, metodologicamente guiada e definida a partir de uma comunidade de pesquisa especializada autorreferencial, autossubsistente e autossuficiente, endógena e autônoma, que exclui o senso comum e as pessoas comuns – entenda-se o contexto e os sujeitos não científicos, isto é, não objetivos – da possibilidade de dizerem e agirem objetivamente (objetividade que somente é possível por meio da ciência institucionalizada e dinamizada desde uma perspectiva técnica, endógena, autorreferencial e autossubsistente).

Na ciência institucionalizada e tecnicista, portanto, o senso comum e as pessoas comuns aparecem não apenas como diminuídos, não objetivos, mas também como mediados pela fala e pela ação técnicas do especialista institucionalizado (e como necessitando dessa mediação especializada, institucionalizada e tecnicista, enquanto condição da justificação, da validade e da objetividade), calcado em uma ciência objetiva, neutra, imparcial, impessoal e formalista. A literatura de minorias, em contrapartida, possibilita, como dizíamos, uma abertura paradigmática

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

a diferentes estilos de fundamentação, que são caudatários de múltiplas formas de expressão; fomenta a participação e a publicização de diferentes sujeitos epistemológico-políticos, a partir de sua singularidade antropológica; e permite-viabiliza o relato autobiográfico, testemunhal e mnemônico da própria condição de marginalização, de exclusão e de violência. De todo modo, o que queremos significar com isso é que a literatura permite a expressão direta do próprio sujeito lírico, sem mediações institucionalistas, cientificistas e tecnicistas, mediações essas que o despolitizam, retirando-lhe a carnalidade e a vinculação a partir desse ideal de objetividade como institucionalização e produção tecnicistas do conhecimento e da ação por meio de um especialista imparcial, impessoal, neutro e formalista basicamente apolítico-despolitizado, descontextualizado, desvinculado do horizonte de pertença e de atuação dos sujeitos cotidianos – mediação que substitui as vítimas, os sujeitos cotidianos pelo especialista, pelo técnico institucionalizado, objetivo, porque imparcial, neutro, formal e impessoal. Na literatura de minorias, na literatura indígena, é o próprio sujeito que fala diretamente, desde sua singularidade, desde sua vinculação e sua ligação cotidianas, desde sua carnalidade e politicidade. Nesse sentido, a literatura indígena é instrumento político porque busca conceder ao indígena uma voz-*práxis* direta, um protagonismo público-político, sociocultural, epistemológico-normativo; ela lhe possibilita ser o artífice da próprio condição e causa indígenas, sem mediações, de modo a superar sua invisibilização, seu silenciamento e seu privatismo, e a consolidar, em consequência, a cidadania indígena que, como dissemos na primeira parte deste texto, foi o grande mote e a grande estratégia do Movimento Indígena em termos de reafirmação, resistência e luta contra a marginalização, exclusão e destruição feitas em termos de modernização periférica e conservadora. Sobre isso, Kaká Werá (2017, p. 29, grifo nosso) salienta:

> Para nós, a literatura indígena é uma maneira de usar a arte, a caneta, como uma estratégia de luta política. É uma ferramenta de luta. E por que uma luta política? Porque, à medida que a gente chega na sociedade e a sociedade nos reconhece como fazedores de cultura, como portadores de saberes ancestrais e intelectuais, ela vai reconhecendo também que existe uma *cidadania indígena*. E que dentro da cidadania existem determinados direitos constitucionais que não ferem, que não desagregam a sociedade, seja indígena ou não-indígena. Ao contrário, que dão legitimidade, suporte e fortalecem em questões que hoje são cruciais para a sociedade humana como um todo.[11]

11 Cf., ainda: Almeida e Queiroz (2004, p. 199).

Cidadania política é uma questão de visibilidade, de publicização, de politização, de participação na esfera público-política e como sujeito público-político, em busca de hegemonia cultural e institucional – a cidadania política, aliás, para as minorias político-culturais, é questão de vida e de morte, como podemos perceber em nossa sociedade brasileira atual, na qual, sem a participação e a vinculação permanentes e pungentes dessas mesmas minorias na esfera pública e como sujeitos público-políticos, as posições conservadoras, hegemônicas partidária e institucionalmente, centralizam e monopolizam o grosso da evolução social, da construção de políticas públicas, da atuação cotidiana das instituições (cf.: DANNER; DORRICO, 2018, pp. 197-233; DALCASTAGNÈ, 2012, pp. 7-33). Cidadania política é uma questão de ativismo, militância e engajamento permanentes e pungentes, que superam a invisibilização, o silenciamento e o privatismo impostos a essas minorias, que levam ao enfrentamento direto dos sujeitos, das instituições, das práticas e dos valores essencialistas e naturalizados, a-históricos e apolíticos-despolitizados que sustentam a marginalização, a exclusão e a violência contra as minorias, que sustentam a produção e a manutenção das minorias.

De fato, como vimos na primeira parte deste texto, as lideranças e os intelectuais indígenas brasileiros, fundadores de nosso Movimento Indígena, perceberam que essa condição de vinculação e de ativismo público-políticos, de crítica social e de resistência cultural se colocariam como bases tanto para a reafirmação dos povos indígenas quanto para o enfrentamento por eles do etnocídio em curso. É nesse sentido que a literatura indígena emerge como instrumento político, como voz-*práxis* política diretamente engajada ao Movimento, em termos de ativismo e militância na esfera público-política. Pela própria natureza dos povos indígenas – profunda dependência entre comunidade-grupo e indivíduo, que, conforme pensamos, gera um *eu-nós lírico-político* em que o intelectual ou escritor parte de sua singularidade enquanto grupo e estabelece uma postura de crítica do presente, relativamente à condição de vítima desse mesmo grupo –, essa literatura visa à publicização da diversidade cultural dos povos indígenas, seja na fundação de uma perspectiva de crítica social e de resistência cultural, seja na de luta política em torno d condição e da causa indígenas. Como exemplo desse nosso argumento, podemos citar o poema do escritor indígena Tiago Hakiy (2011, p. x) que, em seus versos, denota uma voz-*práxis lírico-política* consciente do papel de resistência pela *palavra*, constituída em termos literários, seja em poesia ou prosa:

Vestidos por florestas
Singramos rios
Singramos a ternura das nuvens
E aqui chegamos.
Peito aberto, cultura e coração
Trazemos o canto do vento
O piar das corujas e do gavião.
A lembrança de dez mil anos
De dez mil flechas
E todos os versos de nossas tradições.
Somos guerreiros sem flechas e tacapes.
Lutamos com palavras
Defendendo a cultura de nossos povos
Preservando a identidade de ser índio
Ameaçada de extinção.
Nascemos para o conto
Para a beleza das histórias
Para a poesia e sua emoção.
O tempo não é mais de lamento
O tempo é do ritual das palavras
Em versos
Em sonhos...

Esses versos evocam a e se utilizam da memória ancestral, enfatizando lexicalmente a pertença do sujeito indígena por meio dos termos *flechas*, *tacapes*, *povo*, *conto*, *corujas*, *gavião*, *guerreiros*. Contudo, tais evocações não se encerram no louvor a um tempo passado, senão que o tomam como mote central para arguir sobre a importância da reafirmação da alteridade, o que aponta para uma postura consciente acerca da necessidade de resistência política como condição para a reafirmação e para a sobrevivência dos povos indígenas diante de nosso processo de modernização conservadora. Por isso, quando o eu lírico enuncia que o *tempo é do ritual das palavras*, ele, a partir de sua experiência de violência histórica, física e simbólica, reitera sua autoconsciência, autoafirmação da identidade, autovalorização de seus saberes tradicionais. Esse movimento de afirmação e pertença étnica, do sujeito individual que tem como condição fundamental a sua coletividade, revela que o *eu-nós lírico-político*, nos versos de Hakiy, correlaciona potência estética e ativismo político, por meio da retomada e da reatualização de sua ancestralidade, agora elevada da *palavra escrita*, *orgulho* e consciência da luta política que tem de enfrentar. Gostaríamos de enfatizar essa ideia de que agora, hoje, neste exato momento, "o tempo é das palavras", o que significa que a luta

é pelas palavras, com as palavras – palavras que são públicas, políticas em primeira mão.

Quanto à emergência da literatura indígena, a partir de 1990, Kaká Werá (2017, pp. 25-26, grifos nossos) afirma que:

> Naquela mesma época, em nossos encontros na aldeia Guarani, eu conversava muito com o Daniel Munduruku. Ele já era um educador, formado em filosofia, e dava aula em escola pública. A gente conversava muito sobre como encontrar maneiras de potencializar esse trabalho de difusão. E tanto ele quanto eu gostávamos muito de literatura. Então nos sonhamos, naquela época não era ainda criar um movimento de literatura indígena, mas em usar a escrita para falar das nossas culturas. *Para falar diretamente*. Para se ter uma ideia, até o início dos anos 1990, o que se tem notícia é de que praticamente tudo o que existe de escrito no Brasil sobre o índio, sobre os povos indígenas, sobre as culturas indígenas, não foi escrito por um índio. Foi sempre por um indigenista, por um antropólogo, por um sociólogo, por um estudioso, por um artista, por um poeta, por um escritor. Não que eu ache que isso seja uma coisa errada. Mas eu achava que, na medida em que nós nos tornássemos protagonistas de nossas próprias vozes, isso poderia gerar uma força muito grande, uma estratégia muito potente para se comunicar diretamente com a sociedade. *E também para a sociedade ouvir diretamente a voz* de um intelectual, de um cidadão, de um pensador, de um curador, de um contador de histórias vindo de um povo indígena.

Por isso mesmo, há uma forte correlação e uma mútua dependência, na literatura indígena, entre voz-*práxis* estético-literária, política-politização e educação, de modo que, como reconhecem os escritores indígenas, sua literatura é tanto instrumento político quanto *práxis* pedagógica que busca a crítica social, a resistência cultural e a luta política, assim como busca hegemonia e transformação por meio da educação – a crítica, a resistência e a luta por meio da *práxis* pedagógica, como *práxis* pedagógica –. Por isso a literatura indígena é necessariamente uma literatura militante, ativista e engajada em defesa da causa e da condição indígenas, e sua vinculação pública se dá exatamente como politização direta e incisiva, e como *práxis* pedagógica. Não é uma literatura voyeurista e descomprometida, mas também não é puramente individualista, pois seu núcleo é sempre caracterizado e dinamizado pela imbricação com o Movimento Indígena. Trata-se de uma literatura que conta sem mediações e de modo nu e cru, por meio de relato autobiográfico, testemunhal e mnemônico, sua singularidade antropológica e sua condição de exclusão, de marginalização e de vítima de violência como minoria político-cultural. Dessa forma, essa literatura explicita, desvela e representa a própria comunidade, o próprio grupo de que faz parte. E a literatura de minorias de um modo geral e

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

a literatura indígena, em particular, por essa condição de luta política contra as estigmatizações – os índios são ainda hoje tratados como *anormais, decaídos e primitivos* – não pode se processar de outro modo que não como ativismo, militância e engajamento, como politização profunda e abrangente não apenas da própria minoria, do próprio grupo, mas da sociedade, de suas instituições, sujeitos sociopolíticos, relações, práticas e valores como um todo, pois, como dissemos acima, as minorias são construções políticas produzidas e legitimadas social e institucionalmente que, ao aparecerem na e como esfera pública, como sujeitos público-políticos, como causa e condição público-políticas, explicitam os próprios *déficits* de integração social e institucional.

Acerca de sua perspectiva como escritor indígena, Daniel Munduruku (2016b, p. 177) revela que:

> [...] para mim a escrita era uma espécie de instrumento pedagógico. Sempre tive no horizonte o objetivo de auxiliar a sociedade brasileira a compreender e a aceitar a diversidade indígena. Era uma questão de honra. Não me via como um escritor, mas como um educador cuja principal tarefa era "jogar piolhos" na cabeça da sociedade e deixar ela se inquietar, pensar, se coçar e refletir sobre a própria identidade étnica. Até hoje penso assim, mas agora já sei que sou um escritor que faz uma literatura militante, comprometida com a transformação social.[11]

Essa literatura militante – como de resto o é toda a literatura produzida pelas minorias desde si mesmas, acerca de si mesmas, por si mesmas – marcada pelo desvelamento das situações de exclusão, de marginalização e de violência e pela desconstrução desse sentido negativo em termos políticos, normativos e culturais acerca das minorias, essa militância chega à resistência cultural e à luta política frente às instituições, frente aos sujeitos, às relações e aos valores que geram, sustentam, legitimam e reproduzem essas mesmas minorias como chagas, como normativamente decaídas. Aqui, portanto, a função e a intenção da literatura indígena consistem em desconstruir os estereótipos produzidos sobre os indígenas, em educar ou reeducar a compreensão da população sobre eles para, com isso, pleitear um novo lugar, um novo papel e uma nova simbologia em torno desses povos (e da própria ideia do mato como um lugar arcaico). Sobre o trabalho dos escritores indígenas, como escritores indígenas, que apresentam seu povo como diferenças-alteridades com o direito de ser e

11 Cf., ainda: Jecupé (2002, p. 93), Werá (2017, pp. 120-121) e Krenak (2015, p. 166).

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

de viver, com contribuições fundamentais a serem dadas à sociedade em geral, Daniel Munduruku (2016b, pp. 191-192) diz:

> Nosso trabalho, portanto, não é nada fácil. Exige que a gente compreenda bem a narrativa engendrada pela sociedade. Exige que a gente entenda a sociedade sem se preocupar se a sociedade nos compreende bem. A tarefa que nos propomos consiste em reeducar as novas gerações de brasileiros para que comigam nos olhar com a dignidade que merecemos. Para isso, não podemos fazer um enfrentamento violento, como nos tempos antigos, mas usar das mesmas armas que foram utilizadas para estabelecer seu preconceito: a escrita e a literatura. Por meio delas, inventaram rivalidades, criaram guerras de extermínio, difundiram estereótipos e preconceitos e, principalmente, dividiram-nos para poderem dominar nossos saberes ancestrais.

Note-se que essa compreensão, esse olhar e essa imagem que foram construídos sobre os povos indígenas – e contra os quais a literatura indígena luta – possuem um profundo núcleo normativo, cultural e político que, para ser transposto, exige uma contrapartida, a saber, um novo núcleo normativo, cultural e político, dessa vez produzido, dinamizado e explicitado, como vimos dizendo, pelo próprio indígena a partir de sua voz-*práxis* direta, carnal e vinculada, a partir de sua perspectiva direta e sem mediações, a partir de sua inclusão, de seu reconhecimento e de sua participação na esfera pública, política, cultural e institucional, em termos de cidadania política e de sujeito cultural. É nesse sentido que a correlação entre Movimento Indígena e literatura indígena é importante, pois, para isso, é necessário que o sujeito epistemológico-político indígena consolide-se na esfera pública e assuma uma perspectiva ativista, militante e engajada, como vêm fazendo Kaká Werá, Ailton Krenak e Daniel Munduruku.

A partir da percepção de que a imagem estereotipada do índio, conforme apresentamos, é feita de modo extemporâneo, preconceituoso e autoritário, por meio de uma perspectiva altamente colonialista, profundamente enraizada nessa visão colonialista e eurocêntrica do Brasil (como uma proto-Europa, como uma modernidade ainda por fazer, na qual não cabe lugar ao não moderno, como se existisse essa cisão entre a modernidade europeia e o outro da modernidade, no caso os povos indígenas, e como se o caminho para o Brasil fosse exatamente esse, tornar-se diretamente uma Europa), Kaká Werá afirma que a grande função da arte-literatura em geral e da arte-literatura indígena em particular consiste nisso que ele chama de *descatequização* da mente, do olhar, do discurso relativamente aos povos indígenas. Como

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

ele reconhece, a expressão estético-literária nacional teve um papel fundamental na descaracterização, na catequização e na caricaturização dos povos indígenas, contribuindo para fundar e sedimentar a imagem negativa dos povos indígenas, bem como para aculturá-los, isto é, para com que perdessem suas raízes e assumissem a identidade branca, eurocêntrica e católica, socioculturalmente hegemônica, via imposição autoritária pelas instituições políticas, culturais, educacionais e religiosas (incluindo-se, aí, a legitimação artístico-literária dessa noção negativa dos povos indígenas e a sobrevalorização e estilização acrítica do modelo eurocêntrico de sociedade, de cultura e de homem).

> O índio que se conhece até hoje, nestes últimos 500 anos, é o índio teatralizado. Infelizmente, para a maior parte da população brasileira, o índio é um personagem, não existe de fato. O Brasil tem uma vaga ideia dessa diversidade de povos que até hoje estão espalhados por aí e tem uma ideia fragmentada do que pensam e das suas visões de mundo, das suas verdades mais profundas. Isso se deve ao fato de a sociedade na qual vivemos ser uma sociedade que mede, julga e reconhece as coisas e as culturas pela sua forma e aparência. (WERÁ, 2017, p. 101)

Mais ainda, isso se deve ao fato de que os povos indígenas não apenas foram e são submetidos a um processo de destruição material acentuado, ao longo do desenvolvimento de nossa sociedade, mas também de que foram confinados no mais recôndito das matas, silenciados, invisibilizados e privatizados por parte de nossos sujeitos, instituições, relações, práticas e valores coloniais. Dessa forma, o índio, pelos olhos, pela compreensão e pelos interesses dos próprios colonizadores, foi visto como o antípoda da colonização enquanto consecução e implantação da civilização nestes trópicos (portanto, alguém que poderia ser apagado, erradicado e deslegitimado, pois não teria nada a dizer e a ensinar – alguém sem qualquer protagonismo).

Nesse contexto, a organização e o fortalecimento do Movimento Indígena e da literatura indígena, enquanto reação a esse processo de colonização, busca a vinculação público-política dos povos indígenas, de suas lideranças, de seus intelectuais e de seus escritores como interlocutores privilegiados, tanto da condição e da causa indígenas quanto da construção de modelos políticos, práticas culturais, valores axiológicos e formas de desenvolvimento alternativos ao nosso padrão propriamente moderno (individualismo, tecnicismo, racionalização, exploração material, industrialismo sem limites, dogmatismo religioso-cultural, representação política partidária etc.). Tornados sujeitos

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

público-políticos, como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Kaká Werá e Eliane Potiguara, eles assumem a tarefa de um permanente diálogo, de uma profunda interação com a sociedade em geral, como seres do presente, como seres que querem apresentar suas visões de mundo, suas dores e seus sofrimentos como minorias, como vítimas da modernização conservadora, como povos-culturas que têm muito a ensinar a partir de suas experiências vitais (cf.: MUNDURUKU, 2016a e 2016b, pp. 20-52; KRENAK, 2015, pp. 84-86; POTIGUARA, 2004, pp. 102-104).

Diz-nos Ailton Krenak (2015, p. 239), acerca de seu ativismo em termos de Movimento Indígena e sobre sua produção estético-cultural-literária dele decorrente:

> E o outro desconforto era me identificar como índio, porque índio é um erro de português, parafraseando o Oswald, que disse que, quando o português chegou no Brasil, estava uma baita chuva, aí ele vestiu o índio, mas se estivesse num dia de sol o índio teria vestido o português, e estaria todo mundo andando pelado por aí. Isso continua valendo até hoje, e eu atualizei dizendo que o índio é um equívoco do português, não um erro, porque o português saiu para ir para a Índia. Mas ele perdeu a pista e veio bater aqui nas terras tropicais de Pindorama, viu os transeuntes na praia e acabou carimbando de índios. Aquele carimbo errado, equívoco, ficou valendo para o resto das nossas relações até hoje, e a resposta para uma pergunta tão direta e simples poderia ser tão direta e simples quanto. Quando foi que eu atinei que eu tinha de fazer essas coisas que ando fazendo nos últimos 30 anos da minha vida, que é quase que repetir o mesmo mantra, dizendo para esse outro: "Ô, cara, essa figura que você está vendo no espelho não sou eu não, é você, esse espelhinho que você está me vendendo não sou eu, isso é um equívoco!"? E saí do sentimento para a prática na pista dos meus parentes mais velhos do que eu, que estavam sendo despachados da zona rural para as periferias miseráveis do Brasil, o que acontece em qualquer canto, no Norte, no Sul, em qualquer lugar.[13]

O ativismo, a militância e o engajamento dos intelectuais e dos escritores indígenas, nesse sentido, têm por base alguns pontos fundamentais: (a) denunciar público-politicamente a condição de exclusão, de marginalização e de violência vividas e sofridas; (b) buscar a demarcação de terras, a valorização dos símbolos, dos códigos, das práticas e dos saberes ancestrais; (c) estabelecer o seu reconhecimento em termos de cidadania política e de singularidade étnico-cultural; (d) desconstruir preconceitos, caricaturas e sentidos negativos produzidos e sustentados na sociedade brasileira contra os povos indígenas em particular, e contras as minorias político-culturais de um modo geral; e, em tudo isso, (e)

13 Cf., ainda: Kopenawa; Albert (2015, pp. 65-66).

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

consolida uma *práxis* político-educacional em que os próprios indígenas, vinculados pública, política e culturalmente, possam contribuir para o crescimento da sociedade. Crescimento esse, diga-se, que exige, entre outras coisas, essa reconstrução da imagem dos povos tradicionais, e, ao promover esse redirecionamento do olhar acerca deles, dar-se-á também uma reelaboração de nossa história e da compreensão que temos acerca de nós mesmos, para a formulação de uma perspectiva crítica e criativa em termos de desenvolvimento e de inclusão socioeconômica.

O Brasil moderno, o Brasil de nosso presente e para nosso futuro necessita enfrentar essa chaga do colonialismo, que permanece em latência teoricamente – uma vez que continua intocado em termos políticos – e que, exatamente por isso, reproduz social, cultural, política e epistemologicamente as segmentações, as exclusões, os silenciamentos, as invisibilizações, as violências e as misérias cotidianas contra nossas minorias, contra a população em geral. Afinal, a exclusão, a marginalização e a violência contra os povos indígenas são também impostas, ainda que de modo diferenciado em muitas situações, a outros extratos sociais, como negros, LGBTTs, mulheres, trabalhadores e aos pobres de um modo geral, o que significa mostrar o quanto a suposta modernização por que o país passou desde a colonização é, ainda, conservadora, marcada por uma perspectiva colonialista profundamente autoritária, racista, violenta e desigual, mantendo essas populações em estado de precarização. Daí a importância do ativismo das minorias de um modo geral e dos povos indígenas em particular, na esfera público-política, para possibilitar seja o enquadramento de nossas instituições, de nossos sujeitos sociopolíticos, de nossos processos de socialização e de subjetivação, seja a reconstrução de nossa história, o repensar de nosso presente e a programação de um futuro mais democrático, igualitário e justo.

Trata-se de pontos fundamentais em termos da transformação social que os povos indígenas, assim como as demais minorias, podem promover, para desconstruir e construir, criticar e fundar-dinamizar, pensar e repensar, afinal sua experiência da colonização e da negação lhes é tão fundamental quanto sua singularidade étnico-antropológica. E a questão mais básica e premente é a de que os povos indígenas são contemporâneos, cidadãos e cidadãs. Esse protagonismo público, político e cultural dos indígenas, via voz-*práxis* estético-literária, constitui-se em baluarte para o fortalecimento da diversidade, das diferenças, da pluralidade em geral. E, como todos sabemos, o respeito à diversidade exige uma nova história, um

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

novo olhar, uma nova perspectiva e um novo caminho em termos sociais, culturais, políticos, institucionais e epistemológicos – novo no sentido de que já não pode mais ser unidimensional, totalizante e massificado, de que já não pode mais ser naturalizado, a-histórico e apolítico-despolitizado, acrítico.

A literatura indígena, nesse sentido, mostra que a crítica social, a resistência cultural, a luta política e a *práxis* pedagógica são fundadas, viabilizadas e dinamizadas pelo relato autobiográfico, mnemônico e testemunhal das vítimas; em verdade, ela mostra que é por meio da voz-*-práxis* estético-literária que as vítimas superam sua invisibilização, seu silenciamento e seu privatismo, vinculando-se radicalmente na esfera público-política, como sujeitos diretamente politizados e politizantes.

LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA: MOTIVOS, QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS, ESPECIFICIDADE TEÓRICA E RELAÇÃO COM A MODERNIDADE

Neste tópico, a partir do estudo de algumas obras literárias produzidas pelos/as escritores/as indígenas e levando-se em conta essa correlação de Movimento Indígena e literatura indígena brasileiros acima definida, queremos refletir (a) sobre quatro características (que consideramos) fundamentais apresentadas por tais trabalhos, a saber, a imbricação entre tradição ancestral, comunitária e xamânica com e como crítica do presente (a valorização e a afirmação da tradição e, depois, uma postura de crítica social, de resistência cultural, de luta política e de *práxis* pedagógica frente à nossa modernização conservadora), por meio da constituição daquilo que estamos chamando de "eu-nós lírico-político", que correlaciona de modo inextricável história coletiva e destino pessoal, numa perspectiva de ativismo, militância e engajamento na esfera pública, política e cultural; a partir disso, (b) uma tematização acerca da classificação teórico-*-epistemológica e estético-literária das produções artísticas indígenas, ressaltando-se, aqui, o sentido e a especificidade dessa literatura indígena aqui apresentada, inclusive buscando-se refletir sobre a correlação entre a singularidade étnico-antropológica base da constituição e da formulação dessa literatura e a inserção dela – e, de modo anterior, dos próprios povos indígenas – dentro do contexto da cultura europeia moderna que nos serve como bojo antropológico, societal, institucional e epistemológico,

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

reflexo da inserção dos próprios povos indígenas (como de resto por parte de cada um de nós e dos diferentes grupos sociais) dentro do horizonte da modernização; e, por fim, (c) uma reflexão sobre essa experiência de intersecção entre cultura indígena e cultura nacional, entre epistemologias indígenas e uma perspectiva epistêmico-política propriamente moderna, por assim dizer, que é assumida seja em termos do ativismo, da militância e do engajamento dos(as) escritores(as) e dos(as) intelectuais indígenas, seja no que tange às experiências interculturais de contato e, em consequência, aqui, à questão da tradução e da fusão recíprocas dessas axiologias (incluindo-se a moderna) em termos desse contato.

Essas são reflexões um tanto genéricas para o momento, mas que, de todo modo, podem situar-nos na recepção das obras estético-literárias indígenas, na compreensão mínima de seu estilo literário e de seu sentido, bem como de sua vinculação política tanto ao Movimento Indígena quanto ao ativismo, à militância e ao engajamento na esfera pública, política e cultural, para não se falar também no seu significado poderosamente contracanônico e anti-institucionalista.

Como a literatura indígena parte da correlação inextricável entre história coletiva e destino pessoal – o que acontece também com a literatura de minorias –, o(a) escritor(a) indígena de antemão está comprometido(a) em publicizar a singularidade étnico-antropológica de seu povo de origem ou em utilizá-la como base para a produção estética que quer apresentar ao público em geral, indígena e não indígena. No mesmo diapasão, ao publicizar essa singularidade étnico-antropológica, o(a) escritor(a) indígena, como já dissemos na primeira parte deste texto, conta da situação de exclusão, de marginalização e de violência vividas e sofridas por seu povo, por causa de sua condição *como indígena*, como minoria produzida politicamente Com esse movimento, rompe-se aqui com duas escolhas fundantes da perspectiva epistemológico-estética moderna, a saber, de um lado, a noção disso que chamaremos de uma individualidade forte, como que absoluta, que de um modo geral está desligada e sobreposta ao contexto em que está inserida, flanando por cima da história e do grupo de que faz parte e assumindo-se como independente em relação a ele, conforme podemos perceber em definição clássica de Walter Benjamin (1987, p. 59) sobre a autoria literária moderna:

> Podemos fazer uma travessia marítima e cruzar o oceano, sem terra à vista, vendo unicamente o céu e o mar. É o que faz o romancista. Ele é o mudo, o solitário. [...] O romancista se separou do povo e do que ele faz. A matriz do romance é

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8652191/18940 23/42

> o indivíduo em sua solidão, o homem que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações, a quem ninguém pode dar conselhos, e que não sabe dar conselhos a ninguém. Escrever um romance significa descrever a existência humana, levando o incomensurável ao paroxismo.

De outro lado, rompe-se com o formalismo, a imparcialidade e a neutralidade metodológico-axiológica próprios ao paradigma normativo da modernidade em sua correlação de institucionalismo, cientificismo e tecnicismo como condição da construção e da publicização do conhecimento e da ação socialmente válidos, vinculantes. Na literatura de minorias de um modo geral e na literatura indígena em particular, a intersecção de comunidade-grupo e indivíduo salta para primeiro plano, dinamiza e direciona a construção da obra-*práxis* em questão, que se torna, por conseguinte, um exercício catártico e altamente político-politizante, comprometido e engajado, em que o(a) escritor(a), ao contar sua biografia, apresenta também a história e o caminho do seu próprio povo, uma vez que, no caso das minorias, a história de vida é a história da própria pertença étnico-antropológica, o eu é o grupo, o grupo é o eu.

Não se entenda essa proposição como anulação da identidade pessoal, mas exatamente no sentido de que a identidade pessoal é, de modo fundamental, étnico-antropológica para si e para os outros, a própria história étnico-antropológica; o sujeito pertencente à minoria como sendo perpassado – para si e para os outros – por essa diferença que o constitui e o legitima/deslegitima (em termos da colonização), como sendo moldado por essa "chaga" que lhe foi imposta em razão de sua pertença. Nesse sentido, a obra-*práxis* do(a) escritor(a) de minorias é uma catarse de si e para si dessa sua condição de existência social, com vistas à superação do silenciamento, da invisibilização e do privatismo que foram impostos a seu povo, com a consequente politização do contexto em que está inserido(a), das relações que perpassam a construção e a legitimação das minorias como negativas normativamente falando.

E essa voz-*práxis* estético-literária catártica, ao reconstruir a história de vida enquanto caminho do grupo, torna-se, como já dissemos, uma perspectiva altamente político-politizante, em que o próprio grupo ganha destaque, centralidade, pungência na voz do(a) escritor(a). É nesse sentido que podemos ler a seguinte passagem do livro *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara (2004, pp. 102-103):

> Nosso ancestral dizia:
> Temos vida longa!

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

Mas caio da vida e da morte
E range o armamento contra nós.
Mas enquanto eu tiver o coração aceso
Não morre a indígena em mim
E nem tampouco o compromisso que assumi
Pesante os mortos
De caminhar com minha gente passo a passo
E firme, em direção ao sol.
Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro
Carrego o peso da família espoliada
Desacreditada, humilhada
Sem forma, sem brilho, sem fama.

Por meio da afirmação de que carrega o peso da violência, da exclusão e da marginalização contra seu povo, enquanto minoria que é, a voz-*práxis* fala com base em sua pertença, uma pertença que quer publicizar-se: ela é mulher indígena da etnia Potiguara, faz parte do horizonte antropológico constituído pelos povos indígenas brasileiros, condição esta que não pode (e não deve) ser escondida nem apagada, que pretende ser reconhecida pela visualização de sua pessoa, pela escuta de seu nome e, como é o caso aqui, pela apreciação de sua escrita literária calcada na e dependente da sua pertença, da sua história como coletividade marginalizada.

Perceba-se na mesma dinâmica que, se o(a) escritor(a) de minorias afirma enfaticamente sua pertença étnico-antropológica (ou sexual, ou religiosa etc.), buscando, a partir daí, reconstruir, publicizar e politizar a história de seu grupo, sua reivindicação de outro futuro liga-se a uma prática que, situada no presente, imbrica sua militância à construção de uma nova perspectiva, que pressupõe um "daqui para frente" relativamente à sua comunidade de origem. Ao expressar-se metaforicamente como "uma agulha que ferve no meio do palheiro", ao enfatizar que "carrega o peso da família espoliada", o(a) escritor(a) de minorias e, em nosso caso, a escritora indígena em comento, assumem uma perspectiva militante, ativista e engajada em que a rememoração da história de seu povo e de si, e a consequente crítica do presente, possuem um norte, um objetivo: uma condição mais justa e digna para si e seu povo, o que também significa uma condição mais justa e digna para toda a sociedade na qual se está inserido.

Eis aqui outra característica fundamental da voz-*práxis* e da obra-*práxis* estético-literárias das minorias, pelas minorias, a saber, assim como há uma profunda imbricação e uma inextricável dependência entre história pessoal e história coletiva, grupo e indivíduo, também essa luta

por justiça para seu povo é uma luta que inevitavelmente deve exigir justiça para a sociedade como um todo, uma vez que, ainda aqui, há uma dependência e uma vinculação profundas entre a sociedade brasileira mais abrangente e a condição dos povos indígenas. Esse aspecto, aliás, sempre foi enfatizado pelas lideranças, pelos(as) intelectuais e escritores(as) indígenas de modo muito claro, pungente e comprometido. De fato, o ser minoria carrega uma "maldição" – que é também uma "benção", uma "vocação" –, algo similar ao que se vê nas estórias de heróis e de heroínas que Hollywood às vezes nos apresenta: para salvar-se, deve também salvar quem lhe mata, quem lhe condena, isto é, no caso dos povos indígenas, para que uma nova história sobre si possa ser construída, para que uma perspectiva de justiça social para si possa ser construída, há que se construir uma nova história da sociedade em que se está inserido, uma perspectiva de justiça social para essa sociedade como um todo. É por isso, de todo modo, que estamos enfatizando que o cerne da voz-*práxis* estético-literária das minorias de um modo geral e dos povos indígenas em particular é exatamente, como também insistem Álvaro Tukano, Ailton Krenak, Kaká Werá e Daniel Munduruku, a conquista da cidadania política para os(as) marginalizados(as), para os(as) excluídos(as).

A literatura de minorias, a literatura indígena é pertença étnico-antropológica, é história coletiva que embasa e perpassa a trajetória de vida do(a) escritor(a), que lhe orienta na produção estético-literária, no ativismo político-cultural. "Eu sou Kaká Werá Jecupé, um Txukarramãe que percorre o caminho do Sol, de acordo com a pintura do urucum escrita nesse corpo que guarda a história milenar do nosso povo" (WERÁ JECUPÉ, 2002, p. 15). Ou seja, esse *Eu* – Kaká Werá Jecupé – é um *Povo* e, ao expor sua história de vida, explicita também – e de modo consequente – a história de vida de seu povo. A voz-*práxis* estético-literária das minorias se faz como pertença, vinculação, em carnalidade profunda. É, na verdade, a história política das diferenças que, via violência simbólico-material dinamizada, detonada por essa sua diferença relativamente a padrões massificadores e unidimensionais, foram produzidas de modo pungente em termos históricos. Não por acaso, como reconhecia Frantz Fanon (1968), a diferença, a minoria está inextricavelmente ligada à e dependente da violência, posto que foi produzida e é perpassada por ela. Nesse diapasão, a obra-*práxis* produzida por essa minoria acaba assumindo, como estamos afirmando, uma perspectiva catártica para si (o grupo e o indivíduo de minorias) e para a sociedade em que está situado.

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

> Quando eu era música entoada na barriga da mãe, a nossa aldeia foi atacada. Homens empunhados de pequenos trovões de aço fizeram uma grande tempestade; lançando-se contra nós de todos os lados, fazendo chuva de chamas. Curumin, Cunhã, Tijari, Tieti, Mitã, Menonomure, Aymeri, Tuja, Tujá-I; corpos destes nomes ao chão, como um estio fúnebre. Quando a última oca derramou sua última lágrima de fogo e se desfez em cinza, restaram pouco mais de oito parentes, entre eles a anciã Meire Mekrangnotire e a filha Yakamara, que viria a ser a mãe que me semearia ao mundo. (WERÁ JECUPÉ, 2002, p. 22)[14]

Note-se, nessa passagem de *Oré Awé Roiru'a Ma: todas as vezes que dissemos adeus*, de Kaká Werá Jecupé, todo esse arcabouço histórico-normativo que perpassa, já de início, a constituição e a evolução de nossa sociedade, em que a chaga do genocídio/etnocídio contra os povos indígenas e a escravidão negra são um de seus núcleos mais básicos e *duradouros*. Note-se, no mesmo sentido, que a história de vida de Kaká Werá Jecupé se confunde, primeiro, com a própria condição de exclusão, de marginalização e de violência cometidas contra os povos indígenas e, em segundo lugar, explicita, desvela o caminho de constituição de nossa sociedade como um movimento que, ontem e hoje, foi e é marcado pela violência contra nossos povos originários, simbólica e materialmente falando. Por isso, o relato autobiográfico, testemunhal e mnemônico da sua própria história de vida é também fundamentalmente – e jamais poderá deixar de ser – história de seu povo e, enquanto fecho de abóboda de nossa modernização conservadora, dinâmica central da constituição de nossa sociedade. Ora, é dentro desse contexto que a literatura indígena, conforme vimos nos dois capítulos anteriores, procura publicizar a voz-*práxis* dos povos indígenas, oferecendo uma história alternativa de nossa sociedade e, assim, buscando um diálogo e uma interação profundos com a população brasileira em geral. A literatura indígena, a luta pelas palavras, como vimos na expressão acima de Tiago Hakiy, é encontro aberto, franco e democrático com a sociedade brasileira sobre a causa e a condição indígenas, mas também sobre nosso próprio futuro como

14 Observe-se também a passagem do livro *Tardes de agosto, manhãs de setembro, noites de outubro*, de Jaider Esbell (2013, p. 74): "Um dia, os homens dos navios chegaram com suas mentiras, vidas cheias de dores, olhos cheios de ódio, barrigas cheias de fome, sangue cheio de doença, seu pensamento cheio de ideia. Eles chegaram e pensaram que tudo era bicho, que tudo era mato sem serventia. Pisaram na praia como se fosse deserta e atearam o primeiro fogo na floresta. Trouxeram suas garrafas com bebidas perigosas e deram ao nativo, que bebeu e tombou para o lado, entregue ao desconhecido, e nunca mais se livrou disso".

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8652191/18940 27/42

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

sociedade, como humanidade. É com essa intenção que, por exemplo, Davi Kopenawa oferece suas palavras escritas em "peles de papel" e inspiradas no xamanismo a Bruce Albert, para que este as leve aos brancos em geral, a fim de que se possa construir uma perspectiva cooperativa renovada destes para com os povos indígenas, em que as tradições indígenas possam efetivamente desempenhar um papel fundamental em termos de crítica e de reformulação do processo de modernização. Ele diz a Bruce Albert e, depois, a todos(as) nós:

> Como eu, você ficou mais experiente com a idade. Você desenhou e fixou essas palavras em peles de papel, como pedi. Elas partiram, afastaram-se de mim. Agora desejo que elas se dividam e se espalhem bem longe, para serem realmente ouvidas. Eu lhe ensinei essas coisas para que você as transmita aos seus; aos seus mais anciãos, aos seus pais e sogros, aos seus irmãos e cunhados, às mulheres que você chama de esposas, aos rapazes que irão chamá-lo de sogro. Se lhe perguntarem: "Como você aprendeu essas coisas?", você responderá: "Morei muito tempo nas casas dos Yanomami, comendo sua comida. Foi assim que, aos poucos, sua língua pegou em mim. Então, eles me confiaram suas palavras, porque lhes dói o fato de os brancos serem tão ignorantes a seu respeito".
>
> Os brancos não pensam muito adiante no futuro. Sempre estão preocupados demais com as coisas do momento. É por isso que eu gostaria que eles ouvissem minhas palavras através dos desenhos que você fez delas; para que penetrem em suas mentes. Gostaria que, após tê-las compreendido, dissessem a si mesmos: "Os Yanomami são gente diferente de nós e, no entanto, suas palavras são retas e claras. Agora entendemos o que eles pensam. São palavras verdadeiras! A floresta deles é bela e silenciosa. Eles ali foram criados e vivem sem preocupação desde o primeiro tempo. O pensamento deles segue caminhos outros que o da mercadoria. Eles querem viver como lhes apraz. Seu costume é diferente. Não têm peles de imagens, mas conhecem os espíritos *xapiri* e seus cantos. Querem defender sua terra porque desejam continuar vivendo nela como antigamente. Assim seja! Se eles não a protegerem, seus filhos não terão lugar para viver felizes. Vão pensar que a seus pais de fato faltava inteligência, já que só terão deixado para eles uma terra nua e queimada, impregnada de fumaças de epidemia e cortada por rios de águas sujas!".
>
> Gostaria que os brancos parassem de pensar que a nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri*, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque, se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra. Descendo desses habitantes da terra das nascentes dos rios, filhos e genros de *Omama*. São as palavras dele, e as dos *xapiri*, surgidas no tempo do sonho, que desejo oferecer aqui aos brancos. Nossos antepassados as possuíam desde o primeiro tempo. Depois, quando chegou a minha vez de me tornar xamã, a imagem de *Omama* as colocou em meu peito. Desde então, meu

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8652191/18940 28/42

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

> pensamento vai de uma para outra, em todas as direções; elas aumentam em mim sem fim. Assim é. Meu único professor foi *Omama*. São as palavras dele, vindas dos meus maiores, que me tornaram mais inteligente. Minhas palavras não têm outra origem. As dos brancos são bem diferentes. Eles são engenhosos, é verdade, mas carecem muito de sabedoria. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, pp. 64-65)

Perceba-se, nessa passagem de Davi Kopenawa e Bruce Albert, assim como nas passagens mais acima, de Tiago Hakiy, Eliane Potiguara e Kaká Werá Jecupé, as quatro características que, como já dissemos, consideramos fundamentais em termos de constituição, definição e vinculação pública, política e cultural da literatura indígena: essa imbricação profunda entre comunidade e indivíduo, história coletiva e destinação pessoal; o consequente eu-nós lírico-político, em que o(a) escritor(a) indígena fala em nome da sua comunidade, a partir dela, em termos de uma relação autobiográfica, testemunhal e mnemônica que funde coletividade e individualidade em um todo orgânico e mutuamente dependente; a entabulação de uma voz-*práxis* que, via literatura, assume um sentido altamente político-politizante, carnal e vinculado; o que leva ao ativismo, à militância e ao engajamento público, político e cultural por meio da palavra que se faz pública, que se torna política, conforme esses(as) intelectuais enfatizam permanentemente como mote de sua literatura e de sua vinculação ao Movimento Indígena.

Assim, a passagem acima, d'*A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, é, fundamentalmente, um exercício de publicização do que se é, em que se utiliza a tradição ancestral, comunitária e xamânica como forma de autocompreensão, de diálogo intercultural, de crítica social, de luta política. Aqui, a vítima dá-se a conhecer em sua singularidade étnico-antropológica para, por meio da exposição de sua história de vida, por meio do relato de seu lugar e de sua situação dentro de nosso processo de modernização conservadora, enquadrar e fundar uma crítica à modernidade, tendo por escopo sua correção e moderação, tarefa que exige a voz-*práxis* de suas vítimas, e não apenas a perspectiva tecnocrática e racista das elites neocoloniais – como de resto acontece com a democracia enquanto horizontalidade política, normativa e institucional.

Dessa forma, essa voz se torna esfera pública, ativismo, militância e engajamento político-culturais, que superam o silenciamento, a invisibilização e o privatismo aos quais foram empurrados ao longo da constituição e da evolução de nossa sociedade. Ela se torna afirmação do

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8652191/18940 29/42

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

arcabouço cultural dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que reconto da história de nossa sociedade, denúncia do processo de etnocídio-genocídio em curso contra as minorias. Em tudo isso, ela se abre e se apresenta ao diálogo, em um exercício democrático de cidadania política via posicionamento estético. "Espalhe nossas palavras, assim como em outros cantos parentes da antiga linguagem estão semeando, pela luta, o ato da vida", diz o pajé guarani Tiramãe Tujá para Kakã Werá Jecupé (2002, p. 93), ao iniciar-lhe nos ritos xamânicos guaranis. Espalhar palavras, valores e práticas, difundir histórias alternativas – eis o núcleo, o caminho e o mote da literatura indígena. "Minha cabeça troveja lembranças" (p. 23), lembranças que, uma vez publicizadas, fundam raízes cidadãs e preparam e fortalecem o caminho da democracia, da inclusão, da participação social. Elas possibilitam vozes plurais, perspectivas dissonantes, fazendo saltarem as contradições e, assim, politizando o contexto social, cultural, político e institucional no qual estamos inseridos – pondo em xeque e desconstruindo velhas imagens que despolitizam o pouco de política que ainda temos –. "Meu desejo, ao contar para vocês um pouco de minha vida na aldeia, com todo prazer e emoção que guardo dentro de mim, foi tentar mostrar que as diferenças entre nós devem ser vistas como enriquecedoras, e não como algo que afasta ou assusta" (KATY, 2005, p. 59).

Ora, ao lado dessa perspectiva ativista e militante da literatura indígena brasileira, essa literatura também implica a problematização seja de sua inserção em modelos ou formas tradicionais de literatura ocidental; seja da perspectiva canônica, epistemológica e paradigmática a partir da qual ela se constitui e se enraíza em termos estético-culturais; seja, por fim, da própria relação que as línguas e culturas indígenas estabelecem, no fazer artístico-literário e em sua divulgação nas comunidades indígenas, e mais além, com outras linguagens, como o português, o espanhol, o inglês, o alemão, o francês etc.

Isso nos instiga, inclusive, a falarmos sobre a interculturalidade presente na e dinamizada por essas obras, uma vez que, como dissemos ao longo do texto, a intenção desses(as) escritores(as) indígenas é exatamente dialogar com a sociedade brasileira e com a comunidade internacional sobre a situação dos povos indígenas brasileiros, o que lhes permite associar-se de modo profundo ao Movimento Indígena brasileiro. A partir de agora, tendo por base os dados desenvolvidos acima, buscaremos refletir sobre isso.

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

A literatura indígena brasileira, na contemporaneidade, emerge publicamente para a sociedade não indígena com o advento da edição e publicação das obras manufaturadas em caráter coletivo, fruto da educação escolar indígena nas aldeias, ou em caráter individual, a partir da década de 1990,[15] por iniciativa de escritores(as) que assumem a pertença, a causa e a condição indígenas como mote para a produção artístico-cultural e sua vinculação à sociedade civil de um modo mais geral (vimos isso pelas passagens de Daniel Munduruku e Kaká Werá, na segunda seção deste texto). Essa publicização traz consigo um arcabouço teórico e literário cujo material reivindica uma recepção específica e diferenciada, isto é, é necessário olhar a literatura indígena desde sua própria matriz, que, exatamente por ser extraocidental, suscita debates acerca do entrecruzamento e do diálogo entre as raízes indígenas e o modelo epistemológico, institucional, literário e político ocidental, inclusive dos fundamentos normativos que permitem delimitar sua especificidade e sua relação para com a modernidade. A literatura, para começo de conversa, passa a ser uma ferramenta de autoafirmação e autovalorização dos(as) autores(as) indígenas e, antes disso, de promoção dos próprios povos indígenas no cenário nacional, como nos diz Daniel Munduruku (2017, p. 122, grifos nossos):

> Sim. A literatura passou a ser um instrumento de *atualização da Memória*, que sempre utilizou a oralidade como equipamento preferencial para a transmissão dos saberes tradicionais. Na compreensão que temos desenvolvido, esse instrumento engloba muito mais que o texto escrito; ele abarca diversas manifestações culturais, como a dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais. Cada uma dessas composições amarra o passado ao presente, estabelecendo uma relação nova com o momento atual, uma relação necessária e urgente para que as culturas possam criar novas soluções para os problemas que pululam cotidianamente.

Para além do texto escrito alfabético, aquisição recente das comunidades e sujeitos tradicionais, reitera Daniel, a literatura pode ser "falada, dançada, cantada" (MUNDURUKU, 2017, p. 122), embora ele se valha predominantemente da literatura escrita e de sua veiculação específica para informar a sociedade brasileira sobre sua diversidade cultural e linguística. Apesar de serem de sociedades fundamentalmente

15 A primeira obra literária individual brasileira escrita por um indígena é *Ore Awé Roiru'a Ma: todas as vezes que dissemos adeus*, de Kaká Werá Jecupé, publicada no ano de 1994 pela editora Triom.

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

orais, as comunidades indígenas passaram a adotar a escrita alfabética e o impresso como forma de dialogar com e educar a sociedade não indígena. Ora adotam publicações cuja língua materna não vem seguida de tradução para a língua portuguesa, ora adotam a escrita em línguas europeias. No primeiro caso, argumenta Thiél (2012, p. 43), expressar-se somente em língua nativa pode constituir diferentes estratégias de resistência no sentido de que se utiliza desse recurso com fins próprios aos interesses da comunidade ou do(a) escritor(a) individual, em todo caso, a fim de dinamizar sua língua materna:

> 1) pode ser uma forma de assegurar visibilidade às comunidades indígenas; assim se desfaz a noção de unidade linguística nacional, que ainda hoje é defendida pelos centros de poder; 2) pode vir a legitimar autonomia identitária e política; 3) pode ser uma estratégia de resistência cultural, linguística e de autodeterminação; 4) deve-se também à necessidade de manter uma ligação com a sabedoria ancestral pelo discurso; 5) pode corresponder a um recurso pedagógico que conduz ao aprendizado das línguas/cosmovisões nativas em escolas indígenas com material da própria comunidade; finalmente, 6) pode constituir recurso poético de criação e valorização da palavra ancestral, da sonoridade, do ritmo e da performance das comunidades nativas.

Por sua vez, no segundo caso, a utilização da escrita em língua portuguesa e, além disso, em línguas europeias para dinamizar suas literaturas,[16] pode ser vista, conforme elenca a autora, (a) como estratégia de comunicação, percepção que também é compartilhada por Daniel Munduruku, em passagem citada acima; (b) como divulgação no espaço de poder, conforme expõe Davi Kopenawa em *A queda do céu*; e, ainda, (c) "como saída da produção indígena de uma situação de marginalidade" (THIÉL, 2012, p. 43), como superação de sua invisibilização, de seu privatismo, de seu silenciamento, como também reflete Olívio Jekupé (2009), em sua obra intitulada *Literatura escrita pelos povos indígenas*. Dessa forma, é possível perceber que a interlocução entre as matrizes indígenas e o ocidente tem representado, para a teoria literária indígena, tanto um lugar de autoafirmação e valorização quanto um campo e um instrumento de crítica e resistência às epistemologias modernas, uma vez

16 Como exemplo, poderíos citar as obras de Daniel Munduruku, algumas das quais foram traduzidas e publicadas em outros idiomas: *El niño y el garrión* (2008), publicado no México pela editora Secretaría de Educación Pública; *Indianerlegenden aus Brasilien* (2015), pela editora Hans Schiler na Áustria, em idioma alemão; *Tales of the Amazon* (2000), pela editora Groundwood Books, em inglês, nos Estados Unidos e Canadá; *Cose de indio* (2012), pela Callis/Instituto Callis, em italiano, na Itália.

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

que estas não se concentram em perceber o *lugar de fala* (DALCASTAGNÈ, 2012) desse grupo constituído enquanto minoria periferizada em termos de modernização. Para Daniel Munduruku (2017, p. 132), pensar a literatura indígena consiste em tematizá-la "em movimento de transição em que oralidade e literatura criaram uma simbiose tamanha incapaz de haver separação ou anulação de uma pela outra", de modo que, ainda segundo Daniel Munduruku, a literatura (escrita) não apaga a oralidade ou vice-versa.

A emergência dessa literatura é tamanha que já conta com quarenta autores(as) atuantes, de acordo com Daniel Munduruku (2017). Diante dessa quantidade de autores é possível imaginar a pluralidade de temas que constituem tais obras. Apesar dessa pluralidade, destacamos que a autoria indígena, que se divide em coletiva e individual (cf.: ALMEIDA; QUEIROZ, 2004; GRAÚNA, 2013; MUNDURUKU, 2017), tem sempre como mote a ancestralidade, a valorização da tradição e a crítica do presente. Para Graúna (2013, p. 172), "a noção de coletivo não está dissociada do livro individual de autoria indígena; nunca esteve, muito menos agora com a força do pensamento indígena configurando diferenciadas(os) estantes e instantes da palavra". Assim, encontramos, nos contos, nos poemas, nas (auto)biografias, nas memórias indígenas, a ancestralidade reestilizada de modo criativo. A seguir, explicitamos alguns trechos de obras dos(as) escritores(as) indígenas que afirmam o orgulho pela ancestralidade, valorizando a tradição no reconto das histórias sagradas ou cotidianas à sociedade não indígena. Na passagem a seguir, de Edson Krenak (2011, p. 7), no livro *O sonho de Borum*, vemos a introdução ao universo deste escritor a partir da sua experiência onírica:

> Todas as noites de inverno, nos reunimos no centro comunitário da aldeia para ouvirmos as lindas histórias dos mais velhos. Gosto muito das histórias do cacique e das narrativas encantadas do pajé. Eles contam histórias dos ancestrais, das guerras, das aventuras no meio da floresta, das grandes caçadas, que hoje estão tão pequenas [...] Eu adoro quando falam dos encontros com a onça pintada na mata virgem, ou com a jaguatirica e o tamanduá-bandeira às margens do grande e furioso Rio Doce.
>
> Mas um dia fiquei com um tremendo frio na barriga. O pajé, ao terminar sua história naquela noite fria, olhou firmemente para mim e disse:
>
> – Amanhã, Cruquerré, você vai nos contar um sonho!

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8652191/18940 33/42

A tradição ancestral, nas palavras de Edson Krenak, ritualizada na reunião da comunidade que se junta para ouvir as histórias antigas que configuram a cosmologia do povo Krenak, é trazida para os não índios, dando a conhecer o seu mundo, os grandes eventos – guerras e aventuras –, mas sem esquecer-se da ação colonizadora do homem "branco" sobre a floresta. Desse modo, denunciam metalinguisticamente na narrativa os problemas do contato do não indígena com a natureza e de sua compreensão sobre ela: não se tem mais grandes caçadas, porque há menos caça e menos grupos indígenas em consequência da colonização sobre os territórios indígenas. Katy Sulamy (2011), em sua obra *Nós somos só filhos*, também evoca pela ancestralidade o orgulho da pertença étnica, a valorização da tradição e a denúncia metalinguística da visão do homem sobre a natureza, promovida sob a forma de nossa modernização conservadora:

> Nós somos filhos da água, da mata e do entardecer. Vemos a vida com a visão dos que nascem no meio das pedras tendo a palha do ouricuri como ninho que, para ser visto, tem que ser tingido de negro e, dessa forma, nossa gente obtém o direito de pertencer. O sangue de nossos antepassados adubou nossa terra, fez nascer o urucum que, quando é pintado em nosso corpo, deixa nosso espírito livre para voar sobre a terra encantada, dançar ao redor da fogueira sagrada das festas do nosso povo que, com um sorriso de prata, ilumina a mata inteira e nos traz o amanhecer. Nós somos filhos do fogo! E sabemos que o melhor de tudo isso é que NÓS SOMOS SÓ FILHOS!

Em ambas as passagens, de Edson Krenak e de Katy Sulamy, vemos sujeitos que não estão descontextualizados de suas tradições. A voz enunciativa evoca a tradição ancestral como essencial à alteridade desses sujeitos. Por meio do livro, ambos os autores reforçam sua pertença étnica, o orgulho de ser parte de um povo, dos costumes, o respeito aos rituais e a compreensão de que fazem parte dessa terra como filhos, como integrados à floresta, em uma relação de simbiose. Aqui, o *eu-nós* se apresenta em prosa, e em prosa poética na segunda passagem, denotando a compreensão que possuem de sua identidade, isto é, são sujeitos individuais com crenças, valores e costumes norteados pela comunidade de que descendem. E é uma produção lírico-política porque, via literatura, denuncia metalinguisticamente a violência histórica sobre si, sobre suas cosmovisões violentadas pelo não indígena e em termos de modernização conservadora. Se Krenak postula que não há mais caçadas como antigamente, Sulamy reconhece que os povos indígenas não são donos das florestas, mas filhos dela. Daí inferimos que há crítica do presente nos

Remate de Males, Campinas-SP, v.38, n.2, pp. 929-959, jul./dez. 2018 – 953

textos literários dos autores indígenas na contemporaneidade, justamente porque eles partem de sua singularidade antropológica para desnudar sua condição, sua situação, que se situa historicamente na violação de seus direitos. Apesar desse fato histórico, os escritores utilizam-se das narrativas para celebrar a vida indígena em suas especificidades, denunciando, ora implícita, ora explicitamente, a violência que os persegue, seja física ou epistemologicamente.

O adentramento na via literária caracteriza-se, por isso mesmo, pelo ativismo e pela militância em defesa dos saberes, da revisão da História oficial e do direito de ser cidadão, e de não se considerado um estrangeiro no próprio país, como censura Kaká Werá (2002), em seu texto literário *Todas as vezes que dissemos adeus*. Na passagem a seguir de René Kithãulu (2002, p. 7), vemos o porquê de o engajamento desde si mesmo ser uma prioridade para esses sujeitos indígenas:

> Sabe, existem livros que ensinam coisas verdadeiras sobre os povos indígenas, mas há também aqueles que não mostram as coisas como elas são. Por isso, vocês podem pensar que todos os índios do Brasil são iguais, falam a mesma língua e moram em ocas. No nosso país existem mais de 180 línguas indígenas. Meu povo, por exemplo, só fala a língua Nambikwara, e somos várias etnias diferentes. Quando vocês veem uma casa indígena, chamam sempre de "oca". Mas essa é uma palavra tupi. Os Nambikwara chamam de *sixsu*. E quem dança fazendo aquele "uh, uh, uh" com a mão na boca são nossos parentes índios da América do Norte. Como vocês veem, há muitas diferenças...

Como podemos perceber, a autovalorização e a autoafirmação por meio da pertença étnico-antropológica e de sua consequente tradição cultural, com seu aparecimento, via voz-*práxis* estético-literária, podem servir de suporte para desnudar equívocos perpetrados contra os povos tradicionais. Assim, René Khitãulu reforça que a ausência da enunciação desde si mesmo colabora para a mistificação dos povos indígenas em uma massa homogênea e sem diferenciação interna, uma massa homogênea que, ademais, ficou estilizada como um silvícola do passado pura e simplesmente, como se os próprios povos indígenas não tivessem se atualizado, não tivessem evoluído juntamente com a sociedade brasileira de um modo mais geral, justamente com nossa modernização conservadora e à revelia dela. Tal enquadramento nega a complexidade cultural desses povos, ignorando a riqueza de suas tradições específicas, da configuração de suas sociedades, da militância em defesa de suas ancestralidades, de cada pertença étnica que não se encerra sob o nome de "tribo" ou de "índio". No mesmo diapasão, essa estilização acrítica

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

dos povos indígenas deslegitima-os como seres do presente, como cidadãos(ãs) e grupos sociais capazes de cidadania política e igualmente sujeitos democráticos, como todos(as) nós – afinal de contas, quem ficou no passado não é interlocutor da situação presente –. Daí a literatura indígena consolidar, com autores como Kaká Werá e Daniel Munduruku, a figura dos(as) indígenas intelectuais, ativos(as) na esfera pública, política e cultural, que desconstroem enfaticamente as caricaturas feitas sobre os povos indígenas por meio da própria produção estética, literária e política.

Dessa forma, como já dissemos, a experiência intercultural, o entrecruzamento do mundo oral com o da escrita alfabética, tem desenhado um panorama da literatura indígena brasileira na contemporaneidade em que esses mesmos povos indígenas, seus(as) escritores(as) e intelectuais se apropriam das linguagens eruditas e das ferramentas digitais, ligadas à editoração, para promover seus próprios códigos e, no caso, para entabular uma perspectiva de ativismo político-cultural na sociedade brasileira mais ampla. Os próprios sujeitos indígenas conceituam o que eles compreendem como literatura, como vimos acima em Daniel Munduruku, reiterando que a realização da sua expressão é adveniente da luta dos grupos em defesa dos direitos dos índios na década de 1970, no Movimento Indígena. Podemos ler as demais expressões publicadas a partir da década de 2000 em razão do grande desdobramento dessa luta política forjada no cenário brasileiro e que consolidou os povos indígenas, seus(uas) intelectuais e escritores(as) em termos públicos, políticos e culturais, inclusive acadêmicos, em muitas situações.

A luta que a literatura tem trazido abrange outra dimensão, ainda *in progress*, que é a da compilação e da publicização dos mitos de origem, das tradições culturais fundadoras de cada povo indígena. Mas, é perfeitamente possível afirmar, aqui, que a ancestralidade utilizada como matéria para a expressão desses escritores não subverte nem anula seu caráter sagrado. Para Grasina (2013, p. 172), portanto,

> Ao tomar o rumo da escrita no formato de livro, os mitos de origem não perdem a função, nem o sentido, pois continuam sendo transmitidos de geração em geração, em variados caminhos: no *porantim*, no traçado das esteiras e dos cestos, na feitura do barro, na pintura corporal, nas contas de um colar, na poesia, na contação de histórias e outros fazeres identitários que os Filhos e as Filhas da Terra utilizam como legítimas expressões artísticas, ligando-as também ao sagrado.

13/01/22, 19:49 PDF.js viewer

De todo modo, isso vale para a literatura indígena brasileira de um modo geral: por um lado, as histórias que ela apresenta – tanto em termos da singularidade e da pertença étnico-antropológica de seus(uas) escritores(as) quanto no que se refere à reconstrução e à denúncia da violência cometida em nome da colonização e, depois, de nossa modernização conservadora – perpassam a constituição das próprias comunidades indígenas e dinamizam seus processos de socialização e de subjetivação internos – são as histórias de humanidade, no dizer de Álvaro Tukano (2017), que representam a base normativa para a constituição e a vida cotidiana desses povos indígenas –; por outro lado, a utilização da escrita alfabética, das ferramentas digitais e da impressão gráfica, assim como das inúmeras mídias de um modo geral, aponta para o fato de que os povos indígenas assumem-se como inseridos dentro do contexto de nossa sociedade, mostrando que são – assim como todos nós – atingidos em cheio pelas consequências deletérias do processo de modernização. Nesse aspecto, mais do que um fenômeno próprio à tradução intercultural entre âmbitos a rigor tão díspares como o mundo indígena e a cosmovisão moderna, mais do que uma negação da própria especificidade e uma aceitação, ainda que indireta, da própria perspectiva colonial, a construção da literatura indígena, pelos(as) escritores(as) indígenas, aponta para sua profunda consciência seja da pertença à sociedade brasileira, que lhes é negada muitas e muitas vezes, seja da necessidade de atualização e de exercício permanentes da cidadania política como condição da emancipação de si e da sociedade em que estão inseridos (enquanto movimento recíproco). Ou seja, os(as) indígenas possuem literatura a partir de sua pertença e enquanto singularidade étnico-antropológica porque são, em primeiro lugar, cidadãos e cidadãs dessa imensa mãe Brasil, parte fundamental da história brasileira, mas também de seu presente e de seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indígenas em movimento perceberam e afirmaram a esfera público-política e a *práxis* político-cultural como espaço e instrumento para sua autoafirmação, para sua resistência e para sua luta; indígenas em movimento afirmaram e utilizaram a literatura como voz-*práxis* carnal, política-politizante e vinculada, em termos de ativismo, militância e engajamento em torno do Movimento Indígena. A literatura indígena, assim, desponta, na contemporaneidade, como espaço político, pedagógico e cultural por

excelência para a elaboração de um relato testemunhal, mnemônico, autobiográfico e autoral de uma minoria político-cultural produzida via colonialismo, que até então teria estado relegada, em termos de nossa modernização conservadora, ao mais obscuro canto de nosso passado e de nossa história, como pré-civilização, como pré-história, como pré-cidadania. Sem voz e sem vez, essa minoria não pôde, até recentemente, nos contar muito de sua história, de sua versão da colonização, da sua ideia do Brasil, sendo gradativamente submetida a um processo de deslegitimação, de invisibilização, de silenciamento e de extermínio cada vez mais intensificados, a ponto de, como reconheceu Ailton Krenak (2015), os próprios indígenas acreditarem que não sobreviveriam para ver o século XXI chegar.

Sobreviveram e frutificaram, e isso se deve, conforme pensamos, à correlação de Movimento Indígena e politização-publicização dos indígenas como sujeito, causa e condição intersubjetivos da nação brasileira como um todo. Para isso, a literatura indígena contribuiu em cheio; aliás, essa foi sempre a sua intenção, isto é, ela sempre promoveu a publicização, a politização e a institucionalização do sujeito e da questão indígenas no país, seu fomento sociocultural, a consolidação de uma epísteme, de uma política e de uma cultura indígenas como instâncias importantes para repensarmos a história, as práticas, os sujeitos, as instituições, as relações e os valores de nosso Brasil. Nela, podemos perceber uma voz-*práxis* direta, carnal, pungente e vinculada, constituída e dinamizada sob a forma de um relato autoral, testemunhal, mnemônico e autobiográfico em que a singularidade antropológica e a condição de marginalização-exclusão-violência aparecem-nos em cheio, questionando a nossa própria constituição como sociedade-cultura brasileira, o nosso modelo antropológico, societal, cultural e epistemológico de modernidade brasileira. De fato, na correlação de Movimento Indígena e literatura indígena aparece o Brasil dos indígenas, o Brasil contado pelos indígenas e, portanto, surge uma esfera pública, política e cultural mais diversificada, isto é, mais crítica, mais democrática, mais participativa, interligando política, educação e/como literatura de minorias, pelas minorias.

INDIAN IN MOVEMENT, LITERATURE AS ACTIVISM

Abstract: In this paper, we correlate the public-political emergence and protagonism of Brazilian Indian Movement, since the mid-1970s, with the emergence and consolidation

of Brazilian Indian literature since 1990s. We will argue that, in the same way that founding Indian leaderships and intellectuals of Indian Movement perceived that only the publicization and politicization of their condition and cause from the streamlining of a direct voice-*praxis* of the own Indians by themselves and from themselves, with no institutionalist mediations, could unveil and politicize the Indian situation in the country, the Indian literary writers concluded that just by producing their own literary works they could both to deconstruct the caricature, folkloric and negative image made of them in an alien way, and to reorient the looking, to reformulate the comprehension and to recreate the image of these Indians by themselves. In this sense, Brazilian Indian literature links itself directly to the Indian Movement and aims the publicization and politicization of the Indian peoples, constituting itself as an activist, militant and engaged voice-*praxis* in which the lyrical-political I-We assumes the promotion of the anthropological singularity and of cultural diversity and the denounce of the exclusion, marginalization and violence as its more basic purpose and direction, searching to overcome the invisibilization, the silencing and the privatism to which they were submitted in our society.
Keywords: Indian Movement; Indian Literature; Activism.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BEHR, Heloïse. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; PENJOM, Jacqueline; BOAVENTURA, Maria Eugenia (orgs.). *Momentos da ficção brasileira*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, pp. 259-279.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ESBELL, Jaider. *Tardes de agosto, manhãs de setembro, noites de outubro*. Boa Vista: Edição do Autor, 2013.

FANON, Franz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

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

HAKIY, Tiago. *Awjetó-Pót: histórias indígenas para crianças*. São Paulo: Paulinas, 2011.

JECUPÉ, Kaká Werá. *Oré Awé Roiru'a Ma: todas as vezes que dissemos adeus*. São Paulo: Triom, 2002.

JEKUPÉ, Olívio. *Literatura escrita pelos povos indígenas*. São Paulo: Scortecci Editora, 2009.

KATY, Sulami. *Meu lugar no mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

KATY, Sulamy: Nós somos só filhos. Ilustrações Mauricio Negro. 1. ed. Rio de Janeiro: ZIT, 2011.

KITHÃULU, Renê. *Irakisu: o menino criador. Ilustrações do autor e das crianças Nambikwara*. São Paulo: Petrópolis, 2002.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Encontros*. Org. Sergio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ailton Krenak*. Org. Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017. (Coleção Tembetá).

KRENAK, Edson. *O sonho de Borum*. Ilustrações Mauricio Negro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *Catálogo de obras de Daniel Munduruku – atualizado*. São Paulo: DM Projetos Especiais/UKA Editorial, 2016a.

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

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando II*: roda de conversa com educadores. Lorena: UKA Editorial, 2017.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.

SÁ, Lúcia. *Literaturas da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

SULAMY, Katy. *Nós somos só filhos*. Ilustrações Mauricio Negro. Rio de Janeiro: ZIT, 2011.

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

TUKANO, Álvaro. *Álvaro Tukano*. Org. Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017. (Coleção Tembetá).

VALENTE, Rubens. *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

WERÁ, Kaká. *Kaká Werá*. Org. Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017. (Coleção Tembetá).

WERÀ, Kaká. *O trovão e o vento: um caminho de evolução pelo xamanismo tupi-guarani*. São Paulo: Polar, 2016.

Sites consultados:

Articulação dos Povos Indígenas Brasil – APIB. Disponível em: <www.apib.info/apib/>. Data de acesso: 26 jul. 2018.

ANEXO 4: *Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural* (PCN, V.II, 1999, p.137-141)

ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PLURALIDADE CULTURAL

O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas.

Essa auto percepção mais elaborada coopera para o fortalecimento da auto-estima, abrindo-se assim para o diálogo com o Outro, para o trabalho de composição de memórias, identidades e projetos coletivos — de sua família, de seu grupo étnico, de seu bairro, de sua turma, de sua cidade, de seu estado, de sua região, de seu país.

Ao mostrar as diversas formas de organização, como parentesco, grupos de idade, formas de governo, alianças político-econômicas, desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e diferentes grupos sociais, explicita-se que a pluralidade é fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social que se dá, pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social de diferentes grupos.

Esse tema necessita, portanto, que a escola, como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e ao afirmar um compromisso com a cidadania, coloque em análise suas relações, suas práticas, as informações e os valores que veicula.

Ensinar Pluralidade Cultural ou viver Pluralidade Cultural?

Pela educação pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Contudo, ao mesmo tempo que não se aceita que permaneça a atual situação, da qual a escola é cúmplice ainda que só por omissão, não se pode esquecer que esses problemas não são essencialmente do âmbito comportamental, individual, mas das relações sociais, e que

como elas têm história e permanência. O que se coloca para a escola é o desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal, por meio da interação o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsavelmente diante delas.

O cotidiano oferece muitas manifestações que permitem o trabalho sobre pluralidade: os fatos da comunidade ou comunidades do entorno escolar, questões típicas de adolescência e juventude, as notícias de jornal, rádio e TV, programas e suplementos destinados a essa faixa etária específica, as festas locais. Além disso, a prática de intercâmbio entre escolas de diferentes regiões do Brasil e de diferentes municípios de um mesmo estado, e a consulta a órgãos comunitários e de imprensa, inclusive na própria comunidade, são instrumentos pedagógicos privilegiados a serviço da formação de crianças e adolescentes.

Partilhar um cotidiano em que o simples "olhar-se" permite a constatação de que todos — alunos, professores e demais auxiliares do trabalho escolar — são provenientes de diferentes famílias, diferentes origens e possuem, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação "entre diferentes", na qual cada um aprende e cada um ensina. Traz a consciência de que cada pessoa é única e, por essa singularidade, insubstituível.

Aprender a posicionar-se de forma que compreenda a relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas, é aprender o respeito ao outro. Ensinar suas próprias práticas, histórias, gestos, tradições, é fazer-se respeitar ao dar-se a conhecer. Esse respeito não é incompatível com o respeito às normas institucionais embora possa, às vezes, exigir flexibilidade em sua aplicação (por exemplo, os feriados religiosos, os horários de serviço do adolescente trabalhador).

Trata-se de oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito, pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão; de valorização, pela incorporação das contribuições que venha a trazer. Trata-se, também, de garantir espaço para situações específicas vividas pelo aluno em seu cotidiano fora da escola, como a situação do aluno-trabalhador, seja no campo, seja na cidade.

Esse tipo de atuação exige do professor a consciência de que estará aprendendo, numa área em que a prática do acobertamento é muito mais freqüente que a do desvelamento.

A prática do acobertamento é a mais usual, pois o "mito da democracia racial" conduz à chamada "política de avestruz", na qual, por se fazer de conta que um problema não existe, tem-se a expectativa de que ele deixe, de fato, de existir. Mais ainda, muitas vezes a idéia de aceitar que o preconceito existe gera tanto o medo de ser acusado de ser preconceituoso, como o medo de ser vítima de preconceito.

Na escola, a prática do acobertamento se dá quando se procura diluir as evidências de comportamento discriminatório, com desculpas muitas vezes evasivas. Um professor pode ter tratado mal um aluno "porque estava nervoso", ou a ofensa de um aluno contra outro é tratada como se fosse um simples descuido, uma distração.

A prática do desvelamento é decisiva na superação da discriminação. Exige do professor discernimento, sensibilidade, intencionalidade e informação.

O discernimento é indispensável, de maneira particular, quando ocorrem situações de discriminação no cotidiano da escola. Enfrentar adequadamente o ocorrido significa tanto não escapar para evasivas quanto não resvalar para o tom de acusação. Se o professor se cala, ou trata do ocorrido de maneira ambígua, estará reforçando o problema social; se acusa, pode criar sofrimento, rancor e ressentimento. Assim, discernir o ocorrido, no convívio, é tratar com firmeza a ação discriminatória, esclarecendo o que é o respeito mútuo, como se pratica a solidariedade, buscando alguma atividade que possa exemplificar o que diz, com algo que faça, junto com seus alunos. Um bom exemplo é a análise dos livros didáticos e outros materiais usados no ambiente escolar.

Aqui se coloca a sensibilidade em relação ao outro. Compreender que aquele que é alvo da discriminação sofre de fato, e profundamente, é condição para que o professor, em sala de aula, possa escutar até mesmo o que não foi dito. Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada. Poder expressar o que sentiu diante da discriminação significa a chance de ser resgatado da humilhação, e de partilhar seus sentimentos com colegas. Ou seja, trata-se de ensinar a dialogar sobre o respeito mútuo num gesto que pode transformar o significado do sofrimento, ao fazer do ocorrido ocasião de aprendizagem. A sensibilidade, aqui, exige a atenção para a reação do pré-adolescente e do adolescente, para sua maior ou menor disposição para tratar do assunto exatamente no momento ocorrido, ou em situação posterior.

A intencionalidade se faz necessária como produto de uma reflexão que permita ao professor perceber o papel que desempenha nessa questão. É também a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho da superação do preconceito e da discriminação. Trata-se de ter a certeza de que cada um de seus gestos pode fazer a diferença entre o reforço de atitudes inadequadas e a chance de abrir novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade.

A prática do desvelamento exige perspicácia para responder adequadamente a diferentes situações que serão, na maioria das vezes, imprevisíveis. A forma de desenvolver

Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade?

Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece.

Anexo 5: Leno Danner e Julie Dorrico (2018, p. 209-232): "*O xamanismo na literatura indígena brasileira: da autoexpressão e autoafirmação identitárias ao criticismo social e à resistência política: notas desde "A queda do céu: palavras de um xamã yanomami", de Davi Kopenawa e Bruce Albert".*

O XAMANISMO NA LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA: DA AUTOEXPRESSÃO E AUTOAFIRMAÇÃO IDENTITÁRIAS AO CRITICISMO SOCIAL E À RESISTÊNCIA POLÍTICA: NOTAS DESDE *A QUEDA DO CÉU: PALAVRAS DE UM XAMÃ YANOMAMI*, DE DAVI KOPENAWA E BRUCE ALBERT

THE SHAMANISM IN THE BRAZILIAN INDIGENOUS LITERATURE: FROM IDENTITY SELF-EXPRESSION AND SELF-AFFIRMATION TO SOCIAL CRITICISM AND POLITICAL RESISTANCE: NOTES FROM DAVI KOPENAWA'S AND BRUCE ALBERT'S *THE FALLING SKY: WORDS OF A YANOMAMI SHAMAN*

Leno Francisco DANNER[1]
Julie DORRICO[2]

Resumo: Argumentamos que a literatura indígena brasileira recente tem se servido do xamanismo como correlação de autoafirmação e de autoexpressão identitárias, em que a própria base antropológico-ontológica e sociocultural comunitária é ativada e utilizada como substrato da compreensão e da manifestação do indígena por si mesmo, *e*, a partir daqui, como ferramenta epistemológico-normativa de resistência cultural e de luta política relativamente à modernização imposta tecnocraticamente, assim como à violência e à negação sofridas enquanto minoria sociocultural. O xamanismo, reestilizado como *voz-práxis* literária, permite o reconectar-se e o enfatizar-se da tradição, do eu-nós coletivo (que se torna o eu-nós lírico) do discurso-*práxis* indígena, em que esse mesmo eu-nós fala por si mesmo e desde si mesmo, sem mediações políticas e cientificistas. Nesse sentido, o xamanismo na e como literatura indígena permite a *voz-práxis* do eu-nós comunitário, calcado na tradição ancestral, enfatizando-a como fundamento de si e utilizando-a como substrato da crítica e da luta públicas.

Palavras-Chave: Literatura. Xamanismo. Autoafirmação. Resistência-Luta.

Abstract: We argue that recent Brazilian Indigenous literature has been using the shamanism as correlation of identity self-affirmation and self-expression, in which the own communitarian anthropological-ontological and social-cultural basis is activated and utilized as substratum of the comprehension and manifestation of the indigenous by himself, *and*, from here, as epistemological-normative tool for cultural resistance and political struggle in relation to the modernization imposed technocratically, as well as to the violence and negation suffered as social-cultural minorities. The shamanism, re-stylized as literary voice-*praxis*, allows the reconnecting and the emphasizing with tradition, of the "I-We" (who becomes the literary "I-We") of the Indigenous discourse-*praxis*, in which this "I-We" speaks for and from himself, without political and scientifical mediations. Therefore, the shamanism in and as Indigenous literature enables the voice-*praxis* of the "I-We" communitarian, based on ancestral tradition, emphasizing it as fundament of itself and using it as substratum of public criticism and struggle.

Key-Words: Literature. Shamanism. Self-Affirmation. Resistance-Struggle.

---

[1] Doutor em Filosofia (PUC_RS). Professor de Filosofia e de Sociologia no Departamento de Filosofia da Fundação Universidade Federal de Rondônia UNIR).
[2] Doutoranda em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Estudos Literários e Licenciada em Letras Português e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

> Os brancos se dizem muito inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir de nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso, nossa memória é longa e forte. O mesmo ocorre com as palavras dos espíritos *xapiri*, que também são muito antigas. Mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim. Nossos xamãs mais antigos nos dizem: "Agora é sua vez de responder ao chamado dos espíritos. Se pararem de fazê-lo, ficarão ignorantes. Perderão seu pensamento e, por mais que tentem chamar a imagem de *Teosi* para arrancar seus filhos dos seres maléficos, não conseguirão" (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 75).

Considerações iniciais

Estamos assistindo com uma impressionante intensidade e pungência à atuação público-política do movimento indígena brasileiro e de lideranças e intelectuais a ele ligados, em uma atitude política e politizante de permanente autoafirmação, crítica social e denúncia política da situação de marginalização e de violência que sofrem, mas também como forma de reivindicação da própria identidade e, em ambos os casos, da sua singularidade como ponto de partida para pensar-se e orientar-se a *questão indígena mesma* enquanto política pública e *preocupação* institucional brasileiras. Isso significa duas coisas: primeiro, os povos indígenas querem que sua voz-*práxis* seja ouvida no que diz respeito à formulação de políticas públicas e ao arranjo institucional referentemente à questão indígena; segundo, eles passaram a publicizar de modo direto e permanente sua própria condição, seus problemas, sua luta e, subsumindo e embasando tudo isso, sua perspectiva antropológico-ontológica, sociocultural e epistemológico-política. Sua voz-*práxis* não apenas é profundamente enraizada em termos público-políticos, senão que também representa uma forma de autoafirmação e de autoexpressão em que a perspectiva de mundo indígena passa para primeiro plano seja no que tange à valorização do indígena por si mesmo, seja no que diz respeito à sua atuação sociopolítica, em termos de crítica e de luta-resistência.

É nesse sentido que lideranças e intelectuais indígenas lançam mão de modo muito intenso das mídias (configurando, inclusive, o que se está chamando de *etnomídia*) e em especial, para nosso caso aqui, da arte e da literatura como forma de autoexpressão e de autoafirmação de si mesmos e, como consequência, de resistência cultural e de luta política (DORRICO, 2017; ALMEIDA e QUEIROZ, 2004; D'ANGELIS, 2007). A literatura indígena, aliás, teve das últimas duas décadas para cá um incremento verdadeiramente

impressionante, ao ponto de nós a considerarmos uma das bases epistemológicas, políticas e normativas para a disseminação da cultura e da resistência indígenas, para sua publicização e expansão seja no âmbito das ciências humanas e sociais (saindo, por conseguinte, de uma abordagem predominantemente antropológica e adentrando em esferas como a literatura, a filosofia, a teoria política etc.), seja na sociedade civil de um modo mais geral, mas também, em primeiro lugar, para sua autoexpressão e autoafirmação identitárias que servem de base para as consequentes resistência cultural e luta política. Ora, é aqui que a reestilização do xamanismo ocupa um lugar central na e dinamiza, singulariza e politiza a literatura indígena como voz-*práxis* dos sujeitos indígenas por eles mesmos, a partir da correlação de autoafirmação e autoexpressão identitárias e resistência e luta político-culturais.

Se trata, por assim dizer, de uma *reestilização* do xamanismo na medida em que ele passa a ser utilizado em termos epistemológico-políticos como base e mote da expressão público-política indígena e de sua crítica e de sua luta em relação à modernidade-modernização. Aqui, o indígena já não necessita mais assumir o próprio paradigma normativo da modernidade, em seu modelo cientificista (como racionalização epistêmica e como procedimentalismo imparcial, neutro, formal e impessoal em termos normativos), para expressar-se e para significar tanto sua voz-*práxis* quanto sua consequente resistência-luta político-cultural. No mesmo sentido, ele já não necessita ser representado pelo cientista social (incluindo-se, aqui, o antropólogo, o filósofo e o próprio político) extemporâneo, simpático a ele evidentemente, mas portador do método para a expressão e a significação objetivas da condição, do drama e da reivindicação desse mesmo indígena localizado em um tempo, em um modo e em uma condição pré-científicas. O xamanismo enquanto voz-*práxis* literária dos indígenas por si mesmos e a partir de si mesmos prescinde do cientificismo moderno, sendo plenamente capaz de sustentar a autoafirmação identitária e a singularidade antropológico-ontológica e sociocultural dos indígenas por si mesmos, bem como, a partir daqui, de fundar uma *práxis* de resistência e de luta contra a violência e a negação sofridas, contra a imposição verticalizada, unidimensional e tecnocrática dos projetos de modernização como solução aos seus supostos *arcaísmo* e atraso epistêmicos, políticos, socioculturais e econômicos.

No texto, nós queremos explicitar e argumentar sobre como o xamanismo na literatura indígena, por meio dela e a partir dela, se baseia nessa correlação de autoafirmação e autoexpressão identitárias e sua consequente resistência-luta político-cultural em relação à modernização. Tendo por base a análise da obra *A Queda do Céu: Palavras de Um Xamã Yanomami*, produto da parceria entre Davi Kopenawa e Bruce Albert, nós procuraremos

refletir seja sobre a correlação acima expressa, seja, a partir dela, sobre a novidade e a importância da conexão entre movimento indígena – nas suas variadas manifestações, desde produções autorais individualizadas até a participação artístico-cultural-literária coletiva – e literatura, movimento indígena como literatura, que permite concomitantemente (a) a conquista de um público e de um espaço socioculturais mais amplos que aquele do especificamente âmbito acadêmico e (b) a própria desconstrução do cientificismo (o que chamamos, acima, de paradigma normativo da modernidade) como ferramenta metodológica e critério normativo para a expressão da voz-*práxis* dos indígenas por si mesmos, permitindo-lhes, em grande medida, prescindirem da mediação do cientista social e dos paradigmas científico-normativos para sua publicização e para seu enquadramento da modernização. Nesse caso, a literatura como voz-*práxis* dos indígenas por si mesmos possibilita-lhes o falar, o significa e o agir em primeira pessoa do singular e terceira pessoa do plural, a correlação do eu-nós lírico em que eles mesmos interagem publicamente e chamam a atenção sociopolítica para sua condição. Repetimos mais uma vez: isso não seria possível sem a centralidade, na literatura indígena, do xamanismo como voz-*práxis* indígena em primeira pessoa do singular, mas também em nome do nós comunitário, da terceira pessoa do plural.

Apenas a título de esclarecimento, queremos enfatizar que estamos entendendo a obra *A Queda do Céu: Palavras de Um Xamã Yanomami* como um texto literário (o que não exclui outras conceituações dela, evidentemente). Em verdade, esse texto-*práxis* possui um compósito de classificações. Ele é chamado de depoimento-profecia, de relato autobiográfico, de biografia singular, de reflexão xamânica, de documento diplomático exemplar, sessão xamânica, tratado político, relato de vida e compêndio de filosofia yanomami; essas são algumas categorizações existentes que podemos assinalar, conforme Bruce Albert e Viveiros de Castro (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 19-27; ALBERT, 2015, p. 39, p. 537). Diante dessa pluralidade de formas atribuídas à obra, que não a reduz a uma disciplina e a um campo epistêmico específicos, senão que aponta para epistemologias-outras, pensamos ser possível analisá-la sob o prisma dos estudos literários contemporâneos, que compreende em si a manifestação plural de vozes antes subalternizadas e silenciadas como consequência de uma tradição estritamente escolástico-literária própria ao cânone cientificista e institucional de nossa academia. Nesse sentido, entendemos a obra *A Queda do Céu* como literatura indígena dado o campo plurissignificativo a que ela se abre. Isso quer dizer que, a partir de estudos sobre a autobiografia indígena, postulados por Oscar Sáez, Suzanne Lima Costa e Rafael Xucuru, pensamos ser possível estudá-la na fronteira dos estudos literários que, por sua vez,

tangenciam os estudos de antropologia, das ciências políticas e sociais, mas que não a reduzem, como dito acima, a essas áreas em sentido estrito (SÁEZ, 2006; COSTA, 2014; COSTA e XUCURU-KARIRI, 2014).

A literatura indígena, como sua especificidade mais estrita, traz, em seu *corpus*, um conjunto de saberes que não se circunda à escrita alfabética, mas que valoriza o conhecimento da e a imbricação com a natureza que se manifestam em todas as suas práticas sociais. Ela projeta no livro, que é um instrumento e meio de seu sistema literário, e não sua finalidade última, outras formas de saberes tradicionais que estão para além da compreensão da literatura moderna: a dança, o canto, a poesia travestida de diálogo com os ancestrais, os rituais, as cerimônias de passagem, as narrativas xamânicas passadas de geração em geração, de modo que tudo isso, no âmbito indígena, é expressão artístico-literária. A literatura indígena possui, ainda, em seu sentido estético-cultural, uma profunda vinculação política, ligando-se diretamente ao movimento indígena. Essa sua dupla característica – de ser mais ampla do que o texto escrito e de estar profundamente vinculada em termos políticos ao movimento indígena – significa que a literatura indígena possui seu próprio conceito de literariedade, a correlação triádica de oralidade, saberes ancestrais e movimento político, que reafirma seu próprio deslocamento no âmbito cultural – da oralidade para a escrita – com vistas a uma resistência e a uma luta contra a violência simbólica, política e material que os povos indígenas sofrem (BONVINI, 2006). Assim, a literatura indígena, em nossa contemporaneidade, compreende manifestações plurais em termos antropológico-ontológicos, ritualísticos, culturais, simbólicos e estéticos, que podem ser analisados na academia por disciplinas que vão desde a antropologia, passando pela história, pela sociologia, pela filosofia e chegando-se à literatura (que é o nosso caso aqui). Isso quer dizer que o próprio conceito de literatura indígena, que está em construção dada a relativa novidade dessa mesma produção literária indígena brasileira, é complexo e plural, compreendendo fenômenos que destoam dos paradigmas literários estritos de nossa academia, calcada e dinamizada por gêneros literários definidos e expressos sobretudo sob a forma de texto escrito. A literatura indígena, portanto, apresenta elementos que a caracterizam enquanto manifestação ameríndia, tais como: a heterogeneidade autoral, a expressão xamânica, a imbricação entre eu-nós lírico, a correlação de sujeito mítico e sujeito histórico etc.

Sobre a voz-*práxis* xamânica indígena como correlação de autoafirmação antropológico-ontológica e crítica à modernidade: notas desde a literatura indígena

Como estamos argumentando, o xamanismo é utilizado na e como literatura indígena de modo a viabilizar duas perspectivas normativo-políticas fundamentais e correlacionadas, a saber: a autoafirmação e a autoexpressão do indígena por si mesmo e sua resistência e luta em relação à modernização, pontos esses que, de todo modo, não podem ser separados em termos de movimento indígena, posto que sua autoafirmação parte exatamente do *fato da modernização, do fato do colonialismo*, como o *lócus*, o fundamento e o próprio sentido de sua marginalização, de sua violência, de sua destruição, de sua situação como minoria, como diferença – se são minorias, isso o foi exatamente pelo e por causa do processo de colonização em nome de uma modernidade alheia, unidimensional e totalizante. Nesse diapasão, o xamanismo permite singularizar, dinamizar e, em consequência, dar carnalidade e politicidade à voz-*práxis* indígena *como* sua mais característica e qualidade mais específica. No mesmo sentido, e isso é muito importante, a voz-*práxis* xamânica devolve ao indígena seja o direito de dizer a sua palavra e de performar a sua *práxis*, seja a possibilidade de ser si mesmo nesse dizer sua palavra e performar sua *práxis*. Aqui, ele não precisa de mediação e nem de representação por alguém alheio, que adéqua seu discurso e estiliza sua *práxis* de acordo com e com base em uma perspectiva cientificista extemporânea.

É por isso que o xamanismo na e como literatura, enquanto a explicitação mais direta e pungente do ser indígena, de sua condição, de sua autoexpressão, situa a voz-*práxis* desse mesmo indígena no seu próprio lugar antropológico-ontológico e sociocultural, conformando-a ao seu estatuto epistemológico-político. Aqui, portanto, temos uma autoexpressão genuína que, uma vez percebida por ele como condição fundante e definidora de si mesmo, como fundamento normativo válido da crítica e da ação, lhe permite utilizar-se dela publicamente como forma de mediação do diálogo-*práxis* intercultural, em que a modernidade-modernização, vista por ele como o problema – essa mesma modernidade-modernização que, ao contrário, vê o homem tradicional ou pré-moderno como seu problema epistemológico-político – passa a ser enquadrada, avaliada e criticada (talvez até transformada) desde a voz-*práxis* indígena em termos de xamanismo. Nesse sentido, o xamanismo na e como literatura performa e realiza sua luta-*práxis* desde seu próprio lugar e a partir de seus fundamentos antropológico-ontológicos, socioculturais e epistemológico-políticos: aqui, se a modernidade-modernização tem de ser enquadrada, ela o será pelo próprio xamanismo e em seus termos; se o diálogo-intercultural tem de ser travado, ele o será a partir da própria explicitação da visão

xamânica e de sua chamada à responsabilidade à voz-*práxis branca*; e, se a marginalização, a violência e a negação sofridas têm de ser denunciadas e combatidas, elas o serão exatamente em termos de expressão xamânica.

É nesse contexto que afirmamos que o xamanismo na e como literatura possibilita, ao movimento indígena, a seus intelectuais e lideranças, a correlação de autoexpressão e auto-valorização internas com resistência e luta público-políticas. Não por acaso, Davi Kopenawa menciona exatamente esse núcleo, essa correlação como mote da construção, do sentido e da intenção d'*A Queda do Céu: Palavras de Um Xamã Yanomami*. Dirigindo-se, logo no início, a Bruce Albert, *co-autor* da obra, ele diz: "Então, entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós. [...] Assim, eu lhe dei meu histórico, para você responder aos que se perguntam o que pensam os habitantes da floresta" (KOPENAWA e ALBERT, 20015, p. 63). Note-se, aqui, os dois pontos fundantes da obra em comento: *o que pensam os yanomamis* sobre si mesmos em termos antropológico-ontológicos, socioculturais e epistemológico-políticos e o que eles pensam e como veem o processo de modernização sociocultural e político-econômica – porque, ao longo do texto, é essa dupla e correlata perspectiva que é assumida e dinamizada a partir do relato autobiográfico do xamã e sob a forma de interpretação xamânica de si e da própria modernização; *e o exercício de comunicar aos brancos* o que efetivamente pensam os yanomamis sobre si e sobre essa mesma modernização.

Ora, em primeiro lugar e de modo fundamental, a própria construção autobiográfica d'*A Queda do Céu* imbrica inextricavelmente destino coletivo e história pessoal, ancestralidade e vida atual ou presente, autoconstituição antropológico-ontológica e interpretação epistemológico-política, pólos aos quais o xamanismo expresso e assumido por Davi Kopenawa não separa em momento algum, pólos aos quais, em verdade, ele se remete do começo ao fim do diálogo como fundamento de sua auto-compreensão identitária e de sua avaliação e de seu enquadramento do processo de modernização. De todo modo, é essa história do próprio povo yanomami e de seu contato direto, via xamanismo, com *Omama* e seus *Xapiri*, respectivamente seu demiurgo e seus espíritos protetores (da floresta, dos povos indígenas e dos próprios brancos), que Davi Kopenawa quer explicar e dar a conhecer aos brancos, seja porque considera que esse conhecimento pode ajudar a dirimir pré-conceitos relativamente ao suposto arcaísmo ou à falta de sabedoria dos indígenas, muito comuns entre os brancos, seja porque ele acredita que a posição antropológico-ontológica própria a seu povo tem muito a dizer à modernização mesma, especialmente quando esta assimila, coloniza

e, paulatinamente, destrói os povos tradicionais em nome do progresso e do desenvolvimento econômico. É uma autoexpressão de si ao outro, como crítica, resistência e luta, como um chamamento ao diálogo e à moderação. Senão vejamos a voz-*práxis* de Davi Kopenawa:

> Como eu, você ficou mais experiente com a idade. Você desenhou e fixou essas palavras em peles de papel, como pedi. Elas partiram, afastaram-se de mim. Agora desejo que elas se dividam e se espalhem bem longe, para serem realmente ouvidas. Eu lhe ensinei essas coisas para que você as transmita aos seus; aos seus mais anciãos, aos seus pais e sogros, aos seus irmãos e cunhados, às mulheres que você chama de esposas, aos rapazes que irão chamá-lo de sogro. Se lhe perguntarem: "Como você aprendeu essas coisas?", você responderá: "Morei muito tempo nas casas dos Yanomami, comendo sua comida. Foi assim que, aos poucos, sua língua pegou em mim. Então, eles me confiaram suas palavras, porque lhes dói o fato de os brancos serem tão ignorantes a seu respeito".
> Os brancos não pensam muito adiante no futuro. Sempre estão preocupados demais com as coisas do momento. É por isso que eu gostaria que eles ouvissem minhas palavras através dos desenhos que você fez delas; para que penetrem em suas mentes. Gostaria que, após tê-las compreendido, dissessem a si mesmos: "Os Yanomami são gente diferente de nós e, no entanto, suas palavras são retas e claras. Agora entendemos o que eles pensam. São palavras verdadeiras! A floresta deles é bela e silenciosa. Eles ali foram criados e vivem sem preocupação desde o primeiro tempo. O pensamento deles segue caminhos outros que o da mercadoria. Eles querem viver como lhes apraz. Seu costume é diferente. Não têm peles de imagens, mas conhecem os espíritos *xapiri* e seus cantos. Querem defender sua terra porque desejam continuar vivendo nela como antigamente. Assim seja! Se eles não a protegerem, seus filhos não terão lugar para viver felizes. Vão pensar que a seus pais de fato faltava inteligência, já que só terão deixado para eles uma terra nua e queimada, impregnada de fumaças de epidemia e cortada por rios de águas sujas!".
> Gostaria que os brancos parassem de pensar que a nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri*, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque, se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra. Descendo desses habitantes da terra das nascentes dos rios, filhos e genros de *Omama*. São as palavras dele, e as dos *xapiri*, surgidas no tempo do sonho, que desejo oferecer aqui aos brancos. Nossos antepassados as possuíam desde o primeiro tempo. Depois, quando chegou a minha vez de me tornar xamã, a imagem de *Omama* as colocou em meu peito. Desde então, meu pensamento vai de uma para outra, em todas as direções; elas aumentam em mim sem fim. Assim é. Meu único professor foi *Omama*. São as palavras dele, vindas dos meus maiores, que me tornaram mais inteligente. Minhas palavras não têm outra origem. As dos brancos são bem diferentes. Eles são engenhosos, é verdade, mas carecem muito de sabedoria (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 64-65).

Essa passagem, conforme pensamos, é riquíssima de pressupostos e de consequências teórico-políticos, aos quais gostaríamos de desenvolver melhor no que se segue. Primeiramente, veja-se a referência sempre permanente a *Omama* e aos seus *xapiri*, assim como aos próprios antepassados yanomami do primeiro tempo, que são filhos e genros de *Omama;* no mesmo sentido, perceba-se a referência sempre permanente *às palavras de Omama*, que os yanomami sempre guardaram e mantiveram rememoradas e publicizadas, via

xamanismo, bem como o próprio fato de que Davi Kopenawa, como xamã, assume a sua vocação, uma vez tendo chegado seu tempo, de transmiti-la aos seus e aos brancos. Aqui está o núcleo simbólico, político e normativo do xamanismo de Davi Kopenawa tal qual expresso e desenvolvido n'*A Queda do Céu*, núcleo esse que também define o sentido e o direcionamento dados a ela, a saber, da autoafirmação e da autoexpressão identitárias, em termos antropológico-ontológicos, à resistência, à luta, ao diálogo-*práxis* intercultural, todo esse processo perpassado pela vinculação e pela destinação originária do povo yanomami de que Davi Kopenawa faz parte e cuja tarefa de rememoração, de fomento, de defesa e de publicização agora cabe a ele como xamã, uma vez tendo experienciado essa ligação umbilical e ancestral com *Omama*, uma vez tendo visto e experienciado os *xapiri* guardiães e protetores da floresta com todos os seres que vivem ali, dela dependentes (incluindo indígenas e brancos).

Em segundo lugar, é importante ressaltar a intenção do diálogo-*práxis* intercultural, assim como a perspectiva de que talvez os filhos dos indígenas e os filhos dos brancos pudessem construir relações cordiais e amistosas que lhes permitissem seja conhecerem-se mutuamente, se isso for possível em sentido estrito, seja respeitarem-se e cooperarem mutuamente com vistas à proteção da floresta – o que significa, de modo direto e consequente, a proteção de ambos, indígenas e brancos à medida que se protege a floresta. Esse diálogo-*práxis* (e a própria amizade entre os filhos de uns e de outros) é importante porque, em verdade, os *brancos*, como arautos e defensores da modernização, efetivamente ocasionam a gradativa destruição tanto dos indígenas quanto da floresta, e isso de modo concomitante, já que os indígenas dependem da integridade de suas florestas como questão-chave para sua sobrevivência, assim como a destruição daqueles equivale à própria destruição desta – os indígenas não seriam destruídos não fossem intenções comerciais, mercantilistas e instrumentais dos brancos relativamente à floresta e à terra, isso é óbvio[3]. Pois bem, dar-se a conhecer aos brancos como se é, como se constitui sua sociedade-cultura e como pensa enquanto povo, explicitar aos brancos como os yanomamis estão umbilicalmente ligados ao seu horizonte antropológico-ontológico, aos seus deuses e aos espíritos, bem como dependentes deles, da floresta e da terra, isso é o que almeja Davi Kopenawa sob a forma d'*A Queda do Céu*: talvez em conhecendo-os – e a grande metáfora epistemológico-normativa da modernidade é o *conhecer* científico como condição do sentido e da *práxis* – se possa

[3] "[...] são eles que nos matam com suas doenças e com suas espingardas" (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 73).

respeitá-los, considerá-los iguais ou, pelo menos, merecedores de respeito, concedendo-lhes o direito da palavra relativamente a si mesmos e à própria modernização. Porque, como estamos insistindo, o mote central de voz-*práxis* xamânica de Davi Kopenawa e sua expressão literária n'*A Queda do Céu* é exatamente uma crítica à modernização, aos brancos (que ele correlaciona com a modernização, como seus arautos, representantes e realizadores), por meio de uma autoafirmação antropológico-ontológica e de sua autoexpressão via xamanismo como lugar do sentido, da crítica e da *práxis*.

Dito isso, é importante, em terceiro lugar, atentar-se para uma passagem fundamental da citação acima, a saber, a tentativa, por Davi Kopenawa, de explicar e de dar a conhecer aos brancos o fato de que a floresta não é uma coisa mecânica, instrumental ou puramente física, ou até morta, como se ela fosse um objeto puro e simples, destituída por completo de normatividade, de sentimento, senão que totalmente perpassada por vida, prenhe dela, e isso não apenas em um sentido biológico, mas também e principalmente em um sentido ontológico, mágico. Com efeito, ela foi feita e ordenada por *Omama* e nela vivem os *xapiri*, os espíritos animais que foram criados por *Omama* para protegerem-na e para protegerem os indígenas e os brancos. Ela possui ordem e normatividade, e isso não apenas porque foi feita pelo próprio deus *Omama*, sendo também perpassada e dinamizada pelos espíritos *xapiri*, senão que por fazer parte da própria teia da vida na qual os seres humanos têm o seu lugar como uma forma de vida entre outras. Por isso mesmo, uma floresta viva não pode ser destruída, objetificada, instrumentalizada ou tornada mercadoria, porque essa condição de coisa certamente não contempla o sentido e a constituição da própria floresta, muito menos sua abrangência, e em verdade contribui seja para a incompreensão humana relativamente a ela, seja para uma ação destrutiva porque instrumental, coisificadora. Nesse caso, a diferenciação entre *res cogitans* e *res extensa cartesiana*, ao separar homem-humanidade e natureza, normatividade (homem) e coisa (natureza), separação essa que é um dos fundamentos antropológico-ontológicos e epistemológico-políticos da modernidade-modernização (e aplicada também aos próprios povos indígenas), não permite nem a promoção e a proteção da floresta e nem a chance de existência aos indígenas, seu direito a ser e a viver em profunda conexão com uma floresta vida e geradora, garantidora de vida. É nesse sentido complexo de criação mítico-religiosa, de interpretação xamânica e de necessidade existencial-material que os indígenas assumem a proteção da floresta e da terra como sua vocação mais essencial – é nesse sentido, por conseguinte, que Davi Kopenawa orienta sua voz-*práxis* de denúncia, resistência e luta:

> Nossa língua é aquela com a qual ele (*Omama*) nos ensinou a nomear as coisas. Foi ele que nos deu a conhecer as bananas, a mandioca e todo o alimento de nossas roças, bem como todos os frutos das árvores da floresta. Por isso, queremos proteger a terra em que vivemos. *Omama* a criou e deu para que vivêssemos nela. Mas os brancos se empenham em devastá-la e, se não a defendermos, morreremos com ela (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 74).

Ora, é aqui, na explicitação e na interpretação dessa ligação entre espiritualidade e materialidade, que o xamanismo assume, em termos de esfera público-política de um modo geral e de voz-*práxis* literária em particular, um profundo papel epistemológico-político, que de modo correlato permite a autoafirmação e a autoexpressão dos indígenas por si mesmos e, depois, em consequência, sua *práxis* de crítica, resistência e luta social, cultural e política. No mesmo sentido, o xamã indígena pode, apelando para essa condição originária e fundante do horizonte antropológico-ontológico indígena, rememorando essa ancestralidade, essa criação e essa destinação originais dos povos indígenas (e, no caso, do povo yanomami em particular), assumir esse papel epistemológico-político e essa avaliação e esse enquadramento normativos acerca tanto da condição indígena quanto do próprio processo de modernização em seu sentido unidimensional e totalizante. Por outras palavras, é por meio do xamanismo e da condição-papel de xamã que se pode falar sobre normatividade e, com isso, que se tem condições de performatizar uma *práxis* crítico-emancipatória acerca da modernidade-modernização. Note-se, com isso, que os xamãs não apenas possuem uma função religiosa, cívica e terapêutica frente à comunidade de que fazem parte, na medida em que, aqui, eles realizam a rememoração e a atualização permanentes de suas bases, de seus vínculos e de sua história ancestral, inclusive assumindo funções próprias a curandeiros; eles também e fundamentalmente, como no caso do xamã Davi Kopenawa, explicitam a organização antropológico-ontológica que subjaz, que perpassa, que está intrínseca à própria constituição mágico-animista da floresta viva, da qual fazemos parte diretamente, o que significa que eles explicitam, desvelam e apresentam a nossa – à humanidade em geral – condição antropológica, ontológica, religiosa e natural-material fundante. É nesse sentido, por conseguinte, que o xamã é um interlocutor tanto de seu povo e para seu povo quanto, no nosso caso aqui, da própria modernização, junto aos brancos. Sobre isso, vejamos a passagem que segue, d'*A Queda do Céu*:

> *Omama* era o único a conhecer os *xapiri* e os deu ao seu filho, porque, se morresse sem ter ensinado suas palavras, jamais teria havido xamãs na floresta. Não queria

> que os humanos ficassem sem nada e causassem dó. Por isso, fez de seu filho o primeiro xamã. Deixou-lhe o caminho dos *xapiri* antes de desaparecer. Foi o que ele quis.
> Disse a ele estas palavras: "Com estes espíritos, você protegerá os humanos e seus filhos, por mais numerosos que sejam. Não deixe que os seres maléficos e as onças venham devorá-los. Impeça as cobras e os escorpiões de picá-los. Afaste deles as fumaças de epidemia *xawara*. Proteja também a floresta. Não deixe que se transforme em caos. Impeça as águas dos rios de afundá-la e a chuva de inundá-la sem trégua. Afaste o tempo encoberto e a escuridão. Segure o céu, para que não desabe. Não deixe os raios caírem na terra e acalme a gritaria dos trovões! Impeça o ser tatu-canastra *Wakari* de cortar as raízes das árvores e o ser do vendaval *Yaripovari* de vir flechá-las e derrubá-las". Essas foram as palavras que *Omama* deu ao filho. Por isso, até hoje os xamãs continuam defendendo os seus e a floresta. Mas também protegem os brancos, apesar de serem outra gente, e todas as terras, até as mais imensas e distantes.
> [...] o filho de *Omama* foi o primeiro a virar espírito, antes de qualquer outro. Foi o primeiro a estudar e a ver as coisas com a *yãkoana*. Depois dele, muitos de nossos ancestrais se tornaram xamãs. Ele lhes mostrou como fazer dançar os espíritos. Disse a eles, como *Omama* lhe havia ensinado: "Quando os seres maléficos da floresta capturarem a imagem de seus filhos para devorá-la, os *xapiri* irão recuperá-la e vingá-los!". Foi seguindo estas palavras que os nossos maiores se puseram a beber o pó de *yãkoana* e admirar o esplendor dos espíritos. É isso que fazemos até hoje. Por isso, é tão comum ver os xamãs trabalhando em nossas casas. Sem eles, seriam vazias e silenciosas. Assim é. Essas palavras são antigas, mas nunca vão desaparecer, porque são muito bonitas e o valor delas é muito alto (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 85-86).

Note-se, nesta passagem, que o xamã faz a ponte entre a criação original e o sobrenatural com a vida cotidiana da comunidade indígena e mais além. Por meio da *yãkoana*, ele consegue tornar-se espírito e acessar o mundo espiritual, seja no sentido de ouvir a voz dos espíritos e de perceber essa estrutura ontológica própria à vida fática, seja no sentido de clamar pela ajuda daqueles para enfrentar os problemas cotidianos de nós humanos, demasiado humanos. O xamanismo, com isso, dá condições para que o xamã veja a normatividade do mundo, sua conexão, sua correlação com a própria espiritualidade, por assim dizer, e o caráter inextricável e inultrapassável dessa constituição fundamentalmente normativa, dessa conexão entre todas as formas de vida e comunidades humanas, incluindo-se, aqui, o âmbito natural, bem como dessa correlação de espiritualidade e facticidade. Por isso, mais uma vez, o xamanismo torna-se também o lugar e o modo da reelaboração epistemológico-política dos indígenas por si mesmos e a base a partir do qual enquadram e analisam a modernização, o que também significa que é ele quem estabelece a ponte entre essa mesma comunidade indígena e os brancos, em uma tentativa de mediação. Aliás, nesse aspecto, salientamos passagem de Davi Kopenawa, explicitada na citação acima, em que os xamãs garantem tanto a interpretação da normatividade do mundo quanto a proteção de suas comunidades e também dos próprios brancos, tanto de sua floresta e de sua terra quanto

também das florestas e das terras mais além. Ou seja, o xamanismo possui uma vocação universal, *a proteção de todas as diferenças*, algo que é comparável, teoricamente, a um pressuposto-chave do paradigma normativo da modernidade, a saber, de que a racionalização cultural-comunicativa gerada, desenvolvida e representada pela Europa moderna teria um alcance universal, enquanto paradigma epistemológico-político universalista, como guarda-chuva normativo das diferenças, por elas e para elas – e exatamente a partir da deslegitimação do tradicionalismo em geral, segundo palavras das próprias teorias da modernidade canônicas, enquanto gerador, sustentador e viabilizador desse mesmo universalismo (WEBER, 1984, p. 11-24; HABERMAS, 2012, p. 90-141).

Nesse sentido, Davi Kopenawa está utilizando o xamanismo enquanto base paradigmática e núcleo normativo tanto para sua apresentação e reconstrução da cultura yanomami, de sua visão antropológico-ontológica, a ser explicada aos brancos (já que os indígenas não precisam destas palavras escritas em peles de papel para entender, viver e valorizar sua cultura, sua forma de vida), quanto, de um modo mais geral, para a interpretação do próprio processo de modernização e, com isso, de seu diálogo-*práxis* com os brancos, arautos e portadores desse mesmo processo de modernização. O xamanismo lhe serve como chave-de-leitura analítica e como aguilhão político-normativo da crítica e do enquadramento do processo de modernização, tanto quanto lhe serve como fundamento simbólico-ontológico para a constituição e para a dinamização da própria autoafirmação, autoexpressão e autoconstituição. De todo modo, e isso é o mais importante no fato do xamanismo na e como literatura indígena, é exatamente por meio dele e, assim, a partir da voz-*práxis* xamânica que a crítica social, a resistência-luta política e a fundamentação da normatividade têm lugar, são legitimadas e realizadas. Prescinde-se, aqui, do paradigma normativo da modernidade e de seu cientificismo (em termos de racionalização analítica e de procedimentalismo imparcial, neutro, formal e impessoal em termos metodológico-programáticos) enquanto a condição viabilizadora da crítica, da luta e da justificação normativa.

Ora, como dissemos, o xamanismo é condição suficiente e inultrapassável tanto para a autoafirmação e a autoexpressão do indígena por si mesmo, de suas bases antropológico-ontológicas, socioculturais e epistemológico-políticas, quanto para sua *práxis* de crítica, de enquadramento e de luta em relação à modernização. No exemplo de Davi Kopenawa, o que podemos perceber é exatamente a correlação de uma vocação universal do xamanismo, isto é, de fazer sempre e sempre a intermediação dessa ligação inextricável e umbilical entre o âmbito espiritual e a vida fática, em verdade desvelando e não nos deixando esquecer de que

esses dois âmbitos convivem juntos, misturados (e não lado a lado) o tempo todo e permanentemente, bem como de possibilitar a proteção de todos os seres humanos, o que também significa que, exatamente por servir como guarda-chuva normativo para todos e por todos, para todas as diferenças e por todas elas, o xamanismo pode embasar, dinamizar e intermediar o diálogo-*práxis* intercultural, principalmente quando o problema mais central é a própria modernização totalizante e unidimensional. Nesse quesito, por conseguinte, se por um lado o xamanismo põe em xeque a viabilidade do modelo de modernização ocidental imoderado e unidimensional, que ele associa à mercantilização pura e simples (ou, pelo menos, concebendo a mercantilização e a coisificação como a tendência e o movimento mais basilares da modernização, principalmente quando ela atinge os povos indígenas em particular e a natureza de um modo mais geral), por outro ele pode assumir-se como base paradigmática da crítica, da transformação e da fundação da normatividade intersubjetivamente vinculante, colocando-se, assim, em pé de igualdade ao próprio paradigma normativo da modernidade. É por isso que o xamanismo, nessa sua vocação universal, o xamanismo como condição universal da vida, da efetividade e da estabilidade do mundo (incluindo-se, aqui, a própria sociedade humana), torna-se interlocutor privilegiado e fundamental da própria modernização.

Literatura, xamanismo e a voz-*práxis* indígena: perspectivas epistemológico-políticas do xamanismo como voz-*práxis* literária

A Queda do Céu, por conseguinte, estabelece o xamanismo como lugar e modo da crítica, colocando-o em pé de igualdade ao próprio paradigma normativo da modernidade, de cunho cientificista. Como fizemos ver na primeira parte, Davi Kopenawa percebe e afirma esse mesmo xamanismo como o ponto de encontro e de elaboração seja da posição antropológico-ontológica indígena, uma vez que ele permite rememorar sempre e permanentemente sua base e sua destinação ancestrais, seja do diálogo-*práxis* intercultural, na medida em que, aqui, o xamanismo é visto como base normativa universal e como instrumento analítico capaz de explicitar a conexão e a profunda dependência entre seres humanos e natureza, para não se falar em sua essencial constituição ontológica, religiosa, por assim dizer. É nesse sentido que o xamanismo, na e como literatura indígena, assume não apenas a tarefa de expressar e afirmar a cultura indígena por si mesma e para si mesma, enquanto *autoexpressão*, *autoafirmação* e *auto-reconstrução* simbólico-normativa dos povos indígenas sobre si mesmos, mas também e até fundamentalmente, no caso dessa produção

indígena, a realização da crítica social e da luta política frente à modernização, bem como a própria mediação do diálogo-*práxis* intercultural em que essa mesma modernidade-modernização é colocada em suspeição no que tange tanto à sua vocação universalista (como paradigma normativo da modernidade) quanto ao ideal de progresso sociocultural e de desenvolvimento político-econômico que ela representa e realiza dentro de si mesma e fora de si mesma (ALBERT, 1995). Incrivelmente, portanto, o xamanismo reestilizado é assumido e colocado diretamente como crítica à modernidade-modernização a partir do outro da modernidade, nesse caso o indígena, tornando-se aguilhão crítico e base político-normativa para o enquadramento da modernização, para sua problematização e transformação.

Não é acaso, nesse sentido, que Davi Kopenawa fale, como pudemos perceber em passagem de sua obra citada na primeira parte desse texto, que ele quer dar a conhecer aos brancos, via xamanismo, que a floresta é viva, e não morta; de que ela é completamente perpassada por normatividade e espiritualidade, não sendo, portanto, apenas uma estrutura mecânica determinada pela causalidade cega. Enfim, no caso de nosso xamã yanomami, a natureza é o próprio horizonte antropológico-ontológico a partir do qual o ser humano possui sentido e destino, de modo que, nela, será definida a própria condição presente e evidentemente o futuro desse mesmo homem, de todos os homens. A floresta, aliás, não apenas é perpassada por vida, senão que todo o desenrolar da existência, nessa trama marcada pela correlação de espiritualidade e materialidade, se dá *dentro dela, a partir dela*, ou seja, a floresta contém toda a vida e toda a dinâmica da vida e, com isso, nada há fora dela, tudo está dentro dela. Ora, como diziamos, não é mero acaso que Davi Kopenawa confronte a modernidade-modernização a partir da afirmação de que a floresta é viva, e não morta, uma estrutura normativa, e não uma mera coisa, um puro e simples objeto. É que o paradigma normativo da modernidade coloca a sociedade moderna como o ápice do desenvolvimento humano e autêntico universalismo exatamente porque ela, marcada e dinamizada pela racionalização cultural-comunicativa, separa natureza ou mundo objetivo (objeto da técnica), sociedade ou cultura (objeto da política) e subjetividade ou individualidade (objeto da ética, como autoconsciência), ao passo que, em contrapartida, concebe as sociedades tradicionais, de base mágico-animista, como pré-modernas, no sentido de não serem racionais e universalistas, exatamente pela correlação e imbricação profundas entre natureza, sociedade ou cultura e individualidade em que o xamanismo, e não a ciência e nem a política, define o sentido das coisas, sua justificação à comunidade ao longo do tempo (WEBER, 1984; HABERMAS, 2012, GIDDENS, 1996).

No caso das teorias da modernidade – citamos aqui, *en passant*, Max Weber, Jürgen Habermas e Anthony Giddens –, a contraposição entre modernidade e tradicionalismo e o correlato entendimento, por parte da modernidade, do outro da modernidade como não-racional e não-universal apontam para o fato de que, se quisermos buscar justificação racional e alcançar o universalismo epistemológico-moral como condições normativas fundamentais para a realização da crítica social, da emancipação política e do diálogo-*práxis* intercultural, temos de fazer isso não nas sociedades-culturas pré-modernas ou tradicionais e a partir delas, mas sim exatamente na modernidade-modernização – e, aqui, na sociedade europeia moderna, que representa e é esse conceito de modernidade-modernização utilizado nas ciências sociais e na filosofia euronorcêntricas. Pois bem, nesse caso, as sociedades-culturas pré-modernas não permitem a construção de um paradigma normativo garantidor da crítica social, da emancipação política e do diálogo-*práxis* intercultural exatamente pelo fato de que, ao não separarem natureza ou mundo objetivo, sociedade ou cultura e individualidade, impedem a racionalização cultural-comunicativa, de modo que a constituição e a evolução da sociedade saem da mão dos indivíduos e dos grupos sociais e ficam situadas em deidades e poderes completamente alheios, extemporâneos e sobrepostos aos indivíduos e grupos sociais. Daí a afirmação fundamental, nas teorias da modernidade, de que não existe criticismo e mobilidade sociais nas culturas pré-modernas, posto elas não serem marcadas pela secularização cultural-institucional e pela existência de uma noção forte de individualidade. Nessas culturas pré-modernas, portanto, a natureza aparece antropomorficizada; a sociedade, em suas estruturas, relações e autoridades, aparece como naturalizada; e o indivíduo acaba sendo subsumido por essa constituição natural-societal-cultural totalizante e mágica (HABERMAS, 2012, p. 94).

Nesse contexto, e como antípoda das sociedades-culturas pré-modernas, a sociedade-cultura moderna é racional e gera racionalização social, uma vez que, pela separação entre natureza, cultura-sociedade e individualidade via racionalização cultural-comunicativa, ela é caracterizada e dinamizada pela secularização institucional-cultural e pela consolidação de uma noção forte e fundante de subjetividade reflexiva. Portanto, aqui, a sociedade-cultura moderna, suas estruturas, suas relações e seus poderes vinculantes tornam-se desnaturalizados e politizados, ao mesmo tempo em que a natureza torna-se uma coisa, um objeto (a *res extensa* cartesiana). Isso leva a dois processos fundamentais que definem o caráter especial e singular da modernidade europeia quando comparada às sociedades-culturas pré-modernas, a saber: isso que Weber e Habermas chamam de diferenciação das esferas de valor próprias à sociedade-cultura moderna, de modo que, na modernidade, cada área da reprodução

sociocultural possui dinâmicas, princípios, práticas, valores e autoridades muito próprios, que possuem, por conseguinte, formas específicas de fundamentação e de constituição – a sociedade-cultura moderna não é mais totalizante e unidimensional, constituída e dinamizada por um único princípio de legitimação e de integração, senão que possui vários e até concorrentes princípios de integração e de legitimação relativos a cada esfera da vida sociocultural (a economia é uma coisa, a política outra etc.); e à consolidação de uma cultura e de uma consciência cognitivo-moral descentradas, pós-tradicionais e, como consequência, universalistas, marcadas por uma postura não-egocêntrica e não-etnocêntrica no que tange à fundamentação dos valores e dinamizada por um procedimentalismo que é imparcial, neutro, formal e impessoal em termos metodológico-axiológicos (HABERMAS, 2012, p. 140-148).

Por isso a afirmação, por parte de Habermas, de que a sociedade-cultura moderna gera e solidifica uma consciência cognitivo-moral racionalizada, pós-convencional e pós-tradicional, altamente formalista e individualista, em que os indivíduos e os grupos sociais são educados a pensar, agir e fundamentar não mais a partir da referência a uma base metafísico-religiosa concretista (como é o caso das sociedades-culturas pré-modernas e em termos de xamanismo), mas apenas a partir de princípios genéricos e desde um sentido imparcial, impessoal e neutro. Os indivíduos e grupos modernos pensam, agem e fundamentam a partir da formalização dos valores e dos sujeitos, contrariamente aos indivíduos e grupos das sociedades pré-modernas que, sendo destituídas de racionalização cultural-comunicativa em sentido forte, fazem com que aqueles pensem, ajam e fundamentem a partir da referência e da dependência intrínsecas e diretas ao próprio contexto de emergência. Por isso, as sociedades modernas são, a partir da correlação e do mútuo suporte de racionalização cultural-comunicativa e de procedimentalismo imparcial, neutro, formal e impessoal, universalistas, capazes de falar, agir e fundamentar em nome da humanidade como um todo, sem ficarem restritas ao próprio horizonte sociocultural e antropológico-ontológico que lhes funda. É nesse sentido que o paradigma normativo da modernidade, constituído como procedimentalismo imparcial, neutro, formal e impessoal, e dinamizado em termos de racionalidade cultural-comunicativa, é alçado a modelo normativo fundamental da justificação intersubjetiva, da crítica social e da emancipação política, *dentro da modernidade e fora dela*. E, com isso, a modernidade-modernização é correlacionada (a) com racionalização, crítica, reflexividade, emancipação e universalismo, bem como (b) com racionalização, universalismo e gênero humano, representando-o e podendo falar em nome dele, oferecendo a base paradigmática e os instrumentos analíticos para seu enquadramento e orientação (mesmo consciente do perigo do

etnocentrismo de que essa posição parte e o qual ela pode acarretar) (WEBER, 1984, p. 11-24; HABERMAS, 2012, p. 90-148; GIDDENS, p. 95-175).

Nesse caso, para o paradigma normativo da modernidade, de antemão as epistemologias *pré-modernas* (não marcadas pela correlação de racionalização cultural-comunicativa e de procedimentalismo imparcial, neutro, formal e impessoal) não alcançam o nível de justificação pós-convencional ou universalista e, com isso, não apenas não conseguem estar em igualdade de condições relativamente ao paradigma normativo da modernidade, senão que, se quiserem alcançar um tal nível epistemológico-normativo, devem assumir o próprio procedimentalismo como condição da expressão e da legitimação intersubjetivas da voz-*práxis* própria, racionalizando suas práticas, valores e sujeitos – os sujeitos epistemológico-políticos tradicionais devem ou tornar-se modernos, ou assumir alguns de seus pressupostos teórico-políticos fundamentais. Pois bem, como dizíamos acima, nós consideramos extremamente inteligente e central o argumento de Davi Kopenawa de que ele quer, por meio d'*A Queda do Céu*, em explicitando sua base antropológico-ontológica via voz-*práxis* xamânica, mostrar e alertar aos brancos de que a floresta é viva, e não morta, de que ela possui normatividade, não podendo ser coisificada e instrumentalizada. Ora, essa posição não apenas ataca de modo direto a separação entre natureza ou mundo objetivo, sociedade ou cultura e individualidade feita pelas teorias da modernidade euronorcêntricas, inclusive negando essa ideia de que a natureza seja uma mera estrutura instrumental, senão que, em religando essas três esferas separadas pela modernidade, devolve aos povos indígenas o direito de assumirem sua base antropológico-ontológica como geradora de compreensão, justificação e normatividade, a partir da qual eles fundamental, dinamizam e orientam sua própria voz-*práxis* em termos público-políticos.

Com efeito, o argumento central de Davi Kopenawa está em que o xamanismo permite desvelar seja essa base antropológico-ontológica que subjaz à vida humana de um modo geral (e não apenas às sociedades-culturas indígenas em particular), seja a normatividade inerente à vida em sua correlação de espiritualidade, natureza e materialidade. Por isso mesmo, não é preciso e nem necessário, para ele, assumir o paradigma normativo da modernidade como condição da crítica, da emancipação e do diálogo-*práxis* intercultural. O xamanismo é completamente capaz de falar normativa e politicamente, porque desvela a ligação ontológica fundamental entre as três esferas separadas pela modernidade, reinserindo a sociedade-cultura e a individualidade dentro do horizonte mais amplo representado pela natureza enquanto intersecção de espiritualidade, materialidade e cultura. No mesmo sentido, a crítica à

modernidade, nesse sentido de coisificar e instrumentalizar a natureza, aponta para um fato óbvio a essa mesma modernidade, a saber, a crise ecológica como um de seus mais graves problemas e um de seus mais pungentes desafios de nossa época e dos tempos vindouros. Note-se que, devido à separação entre natureza ou mundo objetivo, sociedade ou cultura e individualidade, a crise ecológica parece ser uma questão extemporânea à vida cotidiana do homem ocidental e um problema técnico que será resolvido com mais ciência instrumental. De todos os modos, ela pouco nos concerne e não nos preocupa em absoluto, sequer aparecendo na esfera público-política de modo sério. Ora, nesse quesito, Davi Kopenawa nos chama a atenção para o fato de que, ao separarmos e tornarmos independentes natureza, sociedade ou cultura e individualidade, mundo físico-biológico e vida humana, acabamos deixando a questão ecológica em segundo plano, periferizada frente a questões existenciais ou políticas mais específicas. Entretanto, se levássemos a sério a questão ecológica, acabaríamos diretamente abordando essas mesmas questões sociais, políticas, culturais e epistemológicas que vêm diretamente no bojo da compreensão que temos acerca da natureza. Em particular, como Davi Kopenawa insiste ao longo do texto, se a natureza for destruída, os povos indígenas *e também os brancos* serão severamente impactados, talvez destruídos juntamente, e por causa da destruição daquela. Por outras palavras, em Davi Kopenawa, há uma conexão ao mesmo tempo material e normativa entre a natureza e os seres humanos, e dos seres humanos entre si, representada pela existência, pela estabilidade e pela permanência da floresta, e aqui estaria o ponto comum, fundante e dinamizador do diálogo-*práxis* intercultural e, em consequência, da crítica à modernidade-modernização. Não por acaso, se as teorias da modernidade estabelecem a racionalização como o ponto fundante da normatividade, Davi Kopenawa, ao enfatizar a questão ecológica, desloca esse eixo de interpretação, atribuindo à natureza – na correlação de espiritualidade, materialidade e cultura – uma constituição fundamentalmente normativa que necessita ser explicitada e desvelada para que não continuemos a instrumentalizá-la e coisificá-la em termos mercantis (VIVEIROS DE CASTRO, 2002; MIGNOLO, 2007; CLIFFORD, 2008; FERNANDEZ, 2013).

Outro ponto importante e correlato a este consiste na própria expressão literária da voz-*práxis* xamânica indígena. Na nossa percepção, *A Queda do Céu: Palavras de Um Xamã Yanomami* não poderia ser constituída e dinamizada *a não ser como voz-práxis literária*. Ela não poderia ser uma obra filosófica aos moldes tradicionais que, por conseguinte, deveria abandonar o recurso epistemológico-político-normativo ao xamanismo e a explicitação dessa base antropológico-ontológica marcada pela criação ancestral e pela correlação de

espiritualidade e materialidade e cultura. Ela também não necessitaria ser reconstruída por um antropólogo ou por um cientista social que traduziria ou explicitaria essa voz-*práxis* em nome do xamã. Se por um lado é verdade que Bruce Albert, co-autor da obra, adéqua o relato de Davi Kopenawa à escrita formal, por outro é exatamente o próprio xamã Davi Kopenawa que constrói sua narrativa-*práxis* desde sua perspectiva, assumindo a autoridade adveniente de sua condição xamânica que lhe permite acessar e reconstruir essa criação e essa destinação originárias, ancestrais, utilizando-a como aguilhão crítico-normativo em relação à modernização – nesse sentido, *A Queda do Céu* é, na medida em que se constitui como crítica da modernidade, uma obra fundamentalmente política, de uma minoria por si mesma e desde si mesma (MUNDURUKU, 2004; GRAÚNA, 2013; LIBRANDI-ROCHA, 2012; KLINGER, 2006). É nesse sentido que ela não pode ser enquadrada e nem desenvolvida com base em uma perspectiva cientificista. Os instrumentos e valores analíticos próprios ao paradigma normativo da modernidade em sua constituição cientificista, a saber, a imparcialidade, a neutralidade, a formalidade e a impessoalidade metodológico-axiológicas, todos eles dependentes de uma forte dose de racionalização científica, simplesmente deslegitimariam e ridicularizariam de antemão uma tal voz-*práxis* xamânica que afirma-se como tendo condições de reconstruir e de rememorar o processo original da criação do mundo e da própria constituição normativa desse mesmo mundo, podendo, em consequência, tanto enquadrar crítica e politicamente o processo de modernização ocidental quanto servir como base paradigmática universal de todos e para todos para a discussão dele e sobre ele.

Em contrapartida, como voz-*práxis* literária, a perspectiva xamânica de Davi Kopenawa pode expressar-se em sua singularidade e em sua espontaneidade, como ela é, como ela se autocompreende e desde as fontes e recursos que ela assume como sua base e sua especificidade. Com efeito, a literatura é um campo anti-paradigmático e anti-cientificista por excelência, que destoa de modo direto do modelo cientificista e formalista das ciências humanas e sociais, recusando qualquer sentido técnico tanto ao método quanto à construção e à expressão do saber expresso pelo sujeito que explicita e dinamiza sua voz-*práxis*. Dito de outro modo, na literatura são exatamente a carnalidade, a politicidade e a vinculação dos sujeitos do discurso-*práxis* que realmente importam e que realmente definem o sentido e a pungência do texto-*práxis*. Aqui, a racionalização analítica e o procedimentalismo imparcial, neutro, formal e impessoal em termos metodológico-axiológicos, enquanto definidores da justificação, do sentido e da validade intersubjetivos dos conteúdos, das práticas e da atuação dos sujeitos, simplesmente não contam. Nesse sentido, a voz-*práxis* literária é sempre

autoexpressão identitárias à crítica em relação à modernização, frente à violência e à negação sofridas.

> Apesar de tudo isso, os brancos já nos ameaçaram muitas vezes para nos obrigar a abandonar os *xapiri*. Nessas ocasiões, só sabiam dizer: "Seus espíritos estão mentindo! São fracos e estão enganando vocês! São de Satanás!". No começo, quando eu ainda era muito jovem, tinha medo da fala desses forasteiros e, por causa delas, cheguei a duvidar dos *xapiri*. Por algum tempo, me deixei enganar por essas más palavras e até tentei, com muito esforço, responder às palavras de *Teosi*. Mas isso acabou mesmo! Faz muito tempo que eu não deixo mais as mentiras dos brancos me confundirem e que não me pergunto mais: "Por que eu não tento virar um deles?". Tornei-me homem, meus filhos cresceram e tiveram seus próprios filhos. Agora, nunca mais quero ouvir más palavras sobre os *xapiri*! *Omama* os criou depois de ter desenhado nossa floresta e, desde então, eles continuaram cuidando de nós. Eles são muito valentes e muito bonitos. Seus cantos fazem nosso pensamento aumentar em todas as direções e ficar firmes. E por isso vamos continuar fazendo dançar suas imagens e defendendo suas casas, enquanto estivermos vivos. Somos habitantes da floresta. É o nosso modo de ser e são estas palavras que quero fazer os brancos entenderem (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 511).

Referências

ALBERT, Bruce. "O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza". In: *Série Antropologia*, n. 174, 1995.

ALBERT, Bruce. "*Postscriptum*: quando eu é um outro (e vice-versa)", p. 512-549. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALMEIDA, Maria Inês de. "A escrita da comunidade ou um estilo indígena na literatura do Brasil". In: PERES, Ana Maria Clark (org.). *O estilo na contemporaneidade*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, v.1, p. 97-106. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>.

ALMEIDA, Maria Inês de. *Desocidentada*: experiência literária em terra indígena. -Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. (org.). Na captura da voz – as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

BONVINI, Emilio. "Textos orais e texturas orais". In: Queiroz, S. *A tradição oral*. FALE/UFMG, 2006. p. 5-24.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COSTA, Suzane Lima. "Povos indígenas e suas narrativas autobiográficas". In: *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 65-82, jul-dez, Salvador, 2014.

COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael. "Conversações sobre povos indígenas em práxis autobiográficas". In: *Pontos de Interrogação*, v.4, n.2, jul./dez, p. 85-98, Bahia, 2014.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2007.

DORRICO, Julie. "A mídia e a literatura como ferramenta de autoafirmação e re-existência dos povos indígenas na contemporaneidade". In: CEI, Vitor *et al*. *O que resta das jornadas de junho*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

FEIL, Roselene Berbigeier. "O (não) lugar do indígena na "literatura brasileira": por onde começar a inclusão?" In: *Boitatá* (Londrina). p. 122-137, 2011.

FERNANDES, Estevão Rafael. "Ensino de filosofia e cultura amazônica: Uma apologia aos saberes periféricos". In: DANNER, L. F. (Org.). *Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Editora Fi, 2013, p. 124-148.

FINNEGAN, Ruth. "O significado da literatura em culturas orais". In: QUEIROZ, S. (Org.) *A tradição oral*. FALE/UFMG, 2006. p. 64-102.

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

GIDDENS, Anthony. *Para além da direita e da esquerda*: o futuro da política radical. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo* (Vol. I): racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KLINGER, D. I. *Escritas de si, escritas do outro*: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação de Letras da UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIBRANDI-ROCHA, Marília. "Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia". In: *O eixo e a roda*, ISSN 0102-4809, v. 21, n. 2, 2012.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina*: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. "Visões de ontem, hoje e amanhã: é hora de ler as palavras", p. 15-16. In: POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.

RISÉRIO, Antônio. *Textos e tribos – Poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.

SÁEZ, Oscar Calavia. "Autobiografia e sujeito histórico indígena". In: *Novos Estudos (CEBRAP)*, n. 76, p. 179-195, São Paulo, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.* São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "Prefácio: o recado das matas", p. 11-41. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WEBER, Max. *Ensayos sobre sociología de la religión* (T. I). Madrid: Taurus, 1984.

Recebido em 20/03/2018

Aceito para publicação em 11/06/2018

ANEXO 6: Capítulo 5 do livro *Pele Silenciosa Pele Sonora,* de Janice Thiél (2012, p.121-130)

> elas são relativas a alguma coisa (a etnia, a nação, a religião). E é exatamente por serem relativas a essa "alguma coisa" que elas afirmam-se através das alteridades que transcendem (e, neste sentido, relativizam) [...].

O jogo linguístico de construção identitária não é solitário: o sujeito não se constrói sozinho; o outro está sempre na base da discussão sobre a identidade. É ele que vai relativizá-la.

O papel das línguas nativas

As línguas nativas exercem um papel essencial na construção identitária das coletividades indígenas. Pela expressão em idiomas nativos, as textualidades indígenas se destacam. Elas revelam modos particulares de ver e ler o mundo. As línguas são construtoras da identidade, como afirma Olívio Jekupé (2011, p. 28) sobre a etnia Guarani, em *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena*: "A língua é o mais forte traço de identidade Guarani. É pela oralidade que educam suas crianças. E também conservam uma linguagem ritual, extremamente elaborada para ocasiões especiais".

A língua nativa e a linguagem ritual constroem elos nas comunidades indígenas, entre gerações. Dessa forma, os mais jovens aprendem e reconhecem as vozes dos antepassados e os membros da comunidade veem sua cultura e identidade fortalecidas.

Por outro lado, Jekupé (2011, p. 28) afirma que "Aqueles que representam a comunidade falam também o português". Essa afirmação indica o dinamismo da localização identitária indígena, que transita entre culturas e línguas. Os índios constroem elos com a cultura hegemônica como participantes da sociedade brasileira; ao mesmo tempo, representam e defendem – pela língua do outro – valores próprios e marcam sua resistência ao controle pelos não índios.

Identidades, espaços e narrativas

Outro elemento também relevante para discutir a questão da identidade é a relação do homem com o espaço. Esta não é mais de fixação, mas de circulação.

O indivíduo *cosmopolita*, ou o cidadão do *mundo*, poderia constituir o emblema de uma nova geograficidade que remete ao *glocal*. Esse termo foi criado para indicar a junção de global e local, do espaço de todos com o espaço de alguns, no qual o *cidadão do mundo* deve sentir-se em casa.

O termo *glocal* sugere o cruzamento de mundos e a criação de uma nova realidade, na qual as fronteiras anteriormente demarcadas caem. O espaço contemporâneo é revitalizado pelo trânsito e pela justaposição dos espaços de pertencimento e circulação.

Em face de tantos deslocamentos, com a diluição de fronteiras, localizações precisam ser renegociadas e conceitos como *casa* e *terra nativa*, cristalizados pela literatura ocidental, podem ser redimensionados. Isso pode acontecer a partir de sua articulação com outros lugares.

Para aqueles que acompanham as mudanças do espaço da casa e passam a vê-lo como um conceito fluido, o lar não está necessariamente entre quatro paredes, nem está marcado por fronteiras geográficas estabelecidas segundo a organização política de uma nação.

As estratégias de construção das identidades dos narradores índios talvez possam ser encontradas nos deslocamentos, de identidade e de lugar. Vale lembrar também da relação espaço-tempo, principalmente quando sua escritura lança sobre a identidade/alteridade um olhar retrospectivo.

Para López (2001, p. 188), "O sentido daquilo que somos ou, melhor ainda, de quem somos, depende em boa parte das histórias que contamos e que nos contamos".

No caso da construção da identidade indígena por sua literatura, as narrativas que contam o índio interpretam as muitas formas de ser índio hoje. Os textos problematizam a visão do índio veiculada pela Grande Narrativa Ocidental (escrita pelo não índio). Eles também dialogam com os textos já existentes e negociam suas formas de narrar entre tradições, recursos e visões de origem ancestral e europeia.

Ser ou não ser índio

Em uma crônica de Daniel Munduruku intitulada "É índio ou não é índio?", o narrador/personagem faz o leitor pensar no dilema hamletiano de "ser ou não ser".

O dilema indígena não está voltado para a questão de continuar ou não a vida, mas possivelmente para a questão de continuar ou não permitindo que estereótipos se mantenham.

Publicado pela primeira vez em 1996, no livro *Histórias de índio*, o texto foi incluído no capítulo "Quanto custa ser índio no Brasil?" no livro *O banquete dos deuses*. Na crônica, há o encontro de um narrador índio com não índios. A dúvida sobre ser ou não índio provém de observadores que não conseguem perceber o hibridismo cultural do nativo. Eles ainda o veem a partir do imaginário europeu e de uma ideologia do déficit, segundo a qual o índio não possui os elementos que caracterizam uma "civilização".

Utilizando o humor como estratégia para a construção de um discurso de resistência, Munduruku (2000, p. 28-29) escreve:

> Certa feita tomei o metrô rumo à Praça da Sé. Eram os primeiros dias que estava em São Paulo e gostava de andar de metrô e ônibus. Tinha um gosto especial em mostrar-me para sentir a reação das pessoas quando me viam passar. Queria poder ter a certeza de que as pessoas me identificavam como índio a fim de formar minha auto-imagem.
>
> Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima abaixo quando entrei no metrô:
>
> – Você viu aquele moço que entrou no metrô? Parece que é índio – disse a primeira senhora.
>
> – É, parece. Mas eu não tenho tanta certeza assim. Viu que ele usa calças jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que não é índio de verdade – retrucou a segunda senhora. [...]
>
> – Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando para o tempo. O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio – argumentou a outra. [...]
>
> – Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dentes de gente?
>
> – De repente até é. Ouvi dizer que ainda existem índios que comem gente – medrou a segunda senhora.

O discurso citado, embora possa ser considerado crônica do cotidiano, pode também ser visto como texto de resistência. A voz indígena apropria-se do discurso proferido pela voz do colonizador europeu para desconstruir estereótipos sobre o índio, ainda presentes na sociedade brasileira.

Percebe-se que o índio retratado na crônica deseja ser visto, para se autoafirmar pela diferença. Contudo, ao ter sua identidade construída na relação com o outro, a diferença não é considerada positiva, como valor. O não índio ainda o vê, na contemporaneidade, como deficitário, como um *outsider* no espaço urbano, como fonte de perigo ou ameaça.

Ao final da crônica, Munduruku (2000, p. 29-30) escreve:

> – O que você acha de falarmos com ele?
>
> – E se ele não gostar?
>
> – Paciência... Ao menos nós teremos as informações mais precisas, você não acha?
>
> – É, eu acho, mas confesso que não tenho muita coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta?
>
> Isto dito pela segunda senhora que, a esta altura, já se mostrava um tanto constrangida.
>
> – Eu pergunto.
>
> Eu estava ouvindo a conversa de costas para as duas e de vez em quando ria com vontade. De repente, sinto um leve toque de dedos. Viro-me. Infelizmente, elas demoraram a chamar-me.
>
> Meu ponto de desembarque estava chegando. Olhei para elas, sorri e disse:
>
> Sim!

O não índio revela curiosidade e desejo de ter "informações mais precisas" sobre o índio. Porém, seu medo, originário de uma longa tradição discursiva europeia que constrói o índio como canibal, violento e primitivo, impede que a interação aconteça.

Finalmente, o índio responde que "Sim!". De forma objetiva e enfática, marcada pelo uso do ponto de exclamação. A resposta afirmativa pode significar que a personagem retratada na crônica assume pertencer a uma etnia indígena brasileira. Ao fazê-lo, percebe

os estereótipos que acompanham o "ser índio" no Brasil. A resposta afirmativa também pode significar que ser índio é carregar todos esses constructos e ainda resistir a eles. Essa resistência se dá pela literatura, que conduz índios e não índios à reflexão.

O poder dos nomes

"Eu sou Kaka Werá Jecupé" é o título do primeiro texto do prefácio/introdução de *A terra dos mil povos*, de Kaka Werá Jecupé. Esse título é um cartão de visitas e uma afirmação identitária que remete à tradição cultural Guarani. Segundo Melià (1989, p. 306), "Para o guarani a palavra é tudo. E tudo para ele é palavra". Assim, a palavra que nomeia uma pessoa não a representa apenas, mas é a própria pessoa. Quanto ao seu nome, Jecupé (1998, p. 11) explica:

> Kaka é um apelido, um escudo. De acordo com a nossa tradição, uma palavra pode proteger ou destruir uma pessoa; o poder de uma palavra na boca é o mesmo de uma flecha no arco, de modo que às vezes usamos apelidos como patuás. [...]
>
> Werá Jecupé é o meu tom, ou seja, meu espírito nomeado. De acordo com esse nome, meu espírito veio do leste, fazendo um movimento para o sul, entoando assim um som, uma dança, um gesto do espírito para a matéria, que nos apresenta ao mundo como uma assinatura. Essa assinatura registrada na alma me faz algo como neto do Trovão, bisneto de Tupã. É dessa maneira que somos nomeados, para que não se perca a qualidade da Natureza de que descendemos.

O autor/narrador apresenta o significado de seu nome e marca, de início, a diferença entre as culturas tribal e ocidental pela maneira como um índio recebe e lê seu nome. O primeiro nome do autor anuncia o poder da palavra que protege o seu tom ou espírito nomeado. Então, o autor fornece ao leitor uma etimologia dos nomes Werá Jecupé, demonstrando a relação entre homem e natureza, autodenominação indígena e religião. Melià (1989, p. 311-312) afirma:

> [...] o nome encontrado mediante a cerimônia xamânica tem para o guarani um significado todo especial.

> [...] Quando a criança ainda não tem nome, está sujeito à cólera, raiz e origem de todo mal. "Somente quando se chamarem pelos nomes que nós, os Pais da palavra, lhes damos, deixarão de se encolerizar". O *mitã renói a*, "o que chama ou dá nome à criança", se prepara para receber a revelação. Acende o cachimbo, lança baforadas de fumaça sobre o cocuruto da criança e finalmente comunica à mãe o nome averiguado. Este nome é parte integrante da pessoa e é designado com a expressão *'ery moĩ a*, "aquilo que mantém em pé o fluir do dizer".
>
> Recebendo o nome, a pessoa começa a ficar de pé como está levantada a palavra, a qual confere grandeza de coração e fortaleza, as duas grandes virtudes a que um bom guarani aspira.
>
> A educação do guarani é uma educação da palavra, mas não é educado para aprender e muito menos para memorizar textos e sim para escutar as palavras que receberá do alto, geralmente através do sonho, e poder dizê-las. O guarani procura a perfeição de seu ser na perfeição de seu dizer [...].

O poder que o nome recebido tem para o Guarani justifica a abertura dessa obra indígena pela afirmação do nome, da palavra. Ela é ouvida e repassada, pois o texto de Jecupé se relaciona à recepção da palavra (via tradição oral) e ao seu "dizer" (via tradição escrita ocidental). Assim, uma preocupação com o esclarecimento da palavra proveniente de uma tradição tribal permeia o discurso do texto.

Em seu discurso inicial, Jecupé (1998, p. 12) constrói um relato autobiográfico, no qual narra sua trajetória pessoal por tradições tribais e ocidentais:

> Na terra, meus pais não são Guarani – eles vieram das Minas Gerais, ladeando o São Francisco. Ficaram conhecidos no passado como Tapuia. No entanto, minha família se autodenomina "guerreiros sem armas", ou, como eu gosto de me apresentar: Txukarramãe. Os antepassados dos meus pais vieram do rio Araguaia. São clãs totalmente diferentes dos Guarani, povo no qual fui batizado. Devo, no entanto, dizer que não são os mesmos Txukarramãe presentes hoje no Alto Xingu, da família kayapó. Apresento-me como Txukarramãe pelo fato de ser um guerreiro sem armas, simplesmente. E, como meus pais já se

> foram para a Terra sem Males, comecei uma tarefa, a partir dos ensinamentos que me foram passados, de difundir a tradição, plantando agora, para o próximo Ciclo da Natureza Cósmica nessa terra chamada Brasil, sementes ancestrais para o florescimento de uma nova tribo.

Jecupé compartilha com o leitor não só sua filiação, mas também sua afiliação. Esta última implica escolhas feitas para a construção de sua identidade e discurso.

Sobre sua filiação, o autor relata a origem étnica de seus pais e estabelece a diferença entre as denominações Tapuia e Txukarramãe, a primeira como designação estrangeira e a segunda própria da família tribal. Esta é importante para o autor, já que é como "guerreiro sem armas" que ele se apresenta.

Sobre sua afiliação, o autor está vinculado à nação Guarani, mas transita por outras etnias e pela cultura ocidental. O autor revela, assim, seu hibridismo cultural.

Jecupé busca informar que há diferenças entre clãs indígenas, desconstruindo o conceito essencialista e homogeneizante de *índio*. Ele apresenta sua proposta de difusão da tradição tribal como projeto pessoal e literário. Esse projeto de divulgação dos conhecimentos e das visões de mundo provenientes de tradições tribais parece vincular-se ainda a um projeto de resistência. Tal projeto visa incluir a história tribal nos anais da história nacional brasileira.

Em um segundo texto do prefácio, "O que é índio", Jecupé (1998, p. 13) afirma:

> O índio não chamava nem chama a si mesmo de índio. O nome "índio" veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito "índio" habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da Tradição do Sol, da Lua e do Sonho.
>
> Então, o que é índio, para o índio? Eu vou responder conforme me foi ensinado pelos meus avós, através do *Ayvu Rapyta*, passado de boca a boca com a responsabilidade do fogo sobre a noite estrelada, e através das cerimônias e encontros por que tenho passado com os ancestrais na terra e no Sonho.

Jecupé responde a pergunta "o que é índio, para o índio" segundo a tradição Guarani. Ele vincula sua resposta à cosmogonia indígena e ao *Ayvu Rapyta*, assim conceituado por Melià (1989, p. 309):

> Perguntados sobre o sentido do conceito-chave de ayvú rapytá (= fundamento da palavra ou palavra fundamental), dois mbyá, dirigentes do grupo, fizeram sua exegese: "ao fundamento da palavra fez que se abrisse e que tomasse seu ser (divinamente) celeste Nosso Primeiro Pai, para que fosse o centro e a medula da palavra-alma"; "o fundamento da palavra é a palavra original, a que Nossos Primeiros Pais, ao enviar seus numerosos filhos à morada terrena para que se erguessem, lhes comunicariam".

Direito à diferença

Percebe-se a importância que os nomes ou as palavras utilizadas para autodeterminação assumem para os Guarani e para as demais etnias indígenas. Para Castro (1983, p. 235), "A autodeterminação implica um direito essencial: o direito à diferença".

Com base em ensinamentos recebidos pelos antepassados e pelo *Ayvu Rapyta*, Jecupé (1998, p. 13) traduz para o não índio o significado da autodeterminação:

> Para o índio, toda palavra possui espírito. Um nome é uma alma provida de um assento, diz-se na língua ayvu. É uma vida entonada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito, para o índio, é silêncio e som. O silêncio-som possui um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor. Quando o espírito é entonado, torna-se, passa a ser, ou seja, possui um tom. Antes de existir a palavra "índio" para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito índio espalhado em centenas de tons. Os tons se dividem por afinidade, formando clãs, que formam tribos, que habitam aldeias, constituindo nações. Os mais antigos vão parindo os mais novos. O índio mais antigo dessa terra hoje chamada Brasil se autodenomina Tupy, que na língua sagrada, o abanhaenga, significa: tu = som, barulho; e py = pé, assento; ou seja, o som-de-pé, o som-assentado, o entonado. De modo que índio é uma qualidade de espírito posta em uma harmonia de forma.

A partir dessa visão, percebe-se a impossibilidade da redução das inúmeras culturas tribais, de suas "centenas de tons", à palavra utilizada pelo colonizador para denominá-las.

O termo *índio* não só demonstra um equívoco geográfico, mas principalmente uma ignorância cultural. Porém, é esse o termo utilizado pelo autor como ponto de partida: para provocar uma reflexão sobre a identidade do *índio* pela palavra sob as perspectivas tribal e ocidental.

O termo *índio* não é removido do discurso indígena. O nativo apropria-se do termo *índio* para construir uma unidade perante olhos ocidentais. O termo sinaliza uma representação da diferença (branco/índio) e uma vontade política de resistência à sujeição colonial. Além do mais, o termo *índio* pode ser usado como ferramenta pelo escritor indígena, como palavra-máscara, um nome não verdadeiro que não afeta seu verdadeiro nome e identidade.

Talvez seja possível, então, traduzir o uso que Jecupé faz do termo *índio* no título de seu livro e em várias passagens como estratégia discursiva: 1) de resistência; e 2) de proteção do nome das coletividades que representa.

A palavra *índio* pode ser uma palavra-máscara/escudo a proteger o nome pelo qual as coletividades indígenas designam a si mesmas, assim como Kaka é um nome-escudo a proteger o seu tom, seu espírito.

Sugestões de bibliografia

Como no capítulo anterior, menciono a seguir algumas obras da literatura indígena brasileira que estão relacionadas ao tema da construção das identidades indígenas e à diversidade étnica no Brasil. Os textos propostos são sugestões. Este tema pode ser encontrado em praticamente todas as obras indígenas, mesmo que seja proposto apenas em uma nota de rodapé, na biografia do autor ou nas entrelinhas da leitura. O professor pode fazer suas pesquisas para encontrar os livros mais adequados para o desenvolvimento de seu trabalho e novos títulos de literatura indígena são lançados a cada ano:

1. GUARANI, Emerson; PREZIA, Benedito (Orgs.). *A criação do mundo e outras belas histórias indígenas*. São Paulo: Formato Editorial, 2011.

2. JEKUPÉ, Olívio. *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena*. São Paulo: Global, 2011. (Coleção Muiraquitãs).

3. MACUXI, Ely. *O curumim da selva*. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção O Universo Indígena. Série Raízes).

4. VALLE, Cláudia Netto do (Org.). *Histórias antigas do povo Kaingáng*. Maringá: Eduem, 2010.

5. YAMÃ, Yaguarê. *Kurumi Guaré no coração da Amazônia*. São Paulo: FTD, 2007.

Sugestões de atividades

Práticas leitoras: A escritura indígena brasileira: instrumento de autoconhecimento e autoafirmação

Enfatizo mais uma vez a ideia de que *atividades leitoras* devem envolver inicialmente *contextualização*, como uma fase *pré-leitura*, para que façam sentido para os alunos. Essa etapa pode ser desenvolvida ao longo de várias aulas, conforme o planejamento e o cronograma de trabalho do professor. Reforço também a importância de a leitura e a interpretação do texto literário serem desenvolvidas em etapas, para que alunos e professores possam pesquisar sobre os contextos da obra e debater sua configuração literária.

No Ensino Médio, é relevante que se desenvolva o leitor competente crítico, que constrói repertório, mas também reflete sobre ele. Nessa fase da educação escolar, com relação aos temas aqui propostos e outros, os alunos podem também refletir sobre as obras da literatura que compõem os programas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para contrapô-las àquelas da literatura indígena.

O professor tem liberdade de desenvolver as atividades sugeridas como for mais apropriado para cada turma de alunos. Não há necessidade de utilizar todas as etapas de forma rígida. As atividades propostas podem ser desenvolvidas de forma independente, não havendo, necessariamente, relação entre atividades que contêm o mesmo número.

ANEXO 7: *As narrativas orais indígenas e a literatura* (COREZOMAÉ; SILVA, 2017, p. 51-66)

artigo

AS NARRATIVAS ORAIS INDÍGENAS E A LITERATURA

THE INDIGENOUS ORALY NARRATIVES AND THE LITERATURE

Marcio Monzilar Corezomaé[1]
(UNEMAT)
Agnaldo Rodrigues da Silva[2]
(UNEMAT)

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre literatura e as narrativas orais presentes entre as populações indígenas do Brasil, pois é cada vez mais crescente em nosso país a presença de escritores (as) indígenas no cenário nacional que publicam

[1] Professor na Escola Estadual de Educação Indígena JuláParé-aldeia Umutina/Barra do Bugres/MT. Mestrando em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT), Campus Universitário de Tangará da Serra/MT.
[2] Agnaldo Rodrigues da Silva. Pós-doutor em Literatura Comparada em Língua Portuguesa. Vice-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UNEMAT. Editor das revistas ECOS e ATHENA.

coletivamente ou de forma individual os seus escritos, demonstrando criações literárias com características próprias tendo em vista o seu universo cultural específico. Também aborda de que forma as manifestações literárias estão presentes entre essas populações e as suas transformações diante das mudanças sociais e históricas.

PALAVRAS CHAVE: Literatura; narrativas orais; povos indígenas.

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between literature and oral narratives present among the indigenous populations of Brazil, as the presence of indigenous writers on the national scene is increasingly increasing. Writings showing literary creations with their own characteristics in view of their specific cultural universe. It also discusses how literary manifestations are present between these populations and their transformations in the face of social and historical changes.

KEYWORDS: Literature; oral narratives; Indian people.

Considerações iniciais

O Brasil é constituído pelas mais diversas etnias. Uma mistura que se inicia com a chegada dos primeiros conquistadores portugueses, passando pela vinda dos povos africanos escravizados e os imigrantes de diferentes nacionalidades. Não obstante, há milhares de anos, o atual território brasileiro já era habitado por diversas populações indígenas apresentando diferentes línguas, crenças, tradições, maneiras de pensar e situar-se no mundo.

Antes da chegada dos portugueses ao Brasil, a população indígena cultivava as suas formas poéticas pela oralidade, pois não há seres humanos que não tenham no repertório cultural as suas

poéticas "sustentadas pela voz e pela palavra". "Não há povo que não ostente no elenco dos seus signos mais expressivos, objetos de linguagem correspondentes ao que, em nosso mundo, chamamos poesia" (RISÉRIO, 1993, p.25). Da mesma forma, Paz (1972, p.12), na mesma linha de pensamento, afirma: "a poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa [...] enquanto que é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas". Pode-se acrescentar ainda que "ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular" (CASCUDO, 2004, p.12).

Os primeiros a registrarem esses textos orais foram os viajantes e aventureiros, na maioria das vezes eram grupos compostos por cronistas e missionários. Não obstante, essa é uma situação que permanece até os dias atuais, pois os "textos ameríndios e africanos não puderam influir em nossa poesia literária pelo simples fato de ainda hoje permanecerem desconhecidos" (RISÉRIO, 1993, p.16). Este autor ainda afirma: "ocorre que o texto ameríndio foi falsificado, traído e silenciado" (RISÉRIO, 1993, p.40). Tais afirmações residem no fato de que as pessoas que registravam as narrativas indígenas quase sempre não eram fieis ao conteúdo, alterando-o, conforme a sua ideologia. Lopes da Silva comenta que

> raros são os autores que se identificam com o pensamento indígena e, respeitando-o, nele exercitam sua própria capacidade de criação literária; raros também são os que se contentam em transmitir os textos míticos sem adulterá-los ou corrigi-los [...] (2004, p.318).

Para Walter Benjamin, o ato de narrar é fundamentalmente um ato artesanal, uma vez que, nesse processo, não é usado apenas a voz, mas também as mãos, que acompanham o narrador nesse trabalho. Sobre isso, citamos Urbano Udinilson:

> Na comunicação falada, o falante utiliza a linguagem verbal, mergulhada e amparada no contexto todo que a cerca, desde o paralinguístico, representado pela entonação, ritmo etc., até o extralinguístico, representado pela paralinguagem do próprio corpo do falante e ouvinte (traços fisiotonômicos, gestos, posturas etc.) e/ou pelo próprio referente situacional ou ambiente físico e social comum, como verdadeiro complemento da linguagem verbal e elemento da produção comunicativa (UDINILSON, 2000, p.36).

"Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito" (BENJAMIN,1985, p.221). Por isso, o autor considera que a arte de narrar está em vias de extinção, uma vez que a troca de experiência entre as pessoas está ficando cada vez mais escassa, experiência entendido nesta investigação como as aprendizagens feitas entre as pessoas, no convívio interpessoal dentro de um grupo social. "Por mais familiar que seja o seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante e que se distancia ainda mais" (BENJAMIN, 1985, p.197). As trocas de experiências estão deixando de existir porque as informações que chegam até as pessoas já estão prontas, isso acontece principalmente pelo avanço dos meios de comunicação e informação. O autor destaca que há dois 'arquétipos' de narradores: aquele que viajou muito e, por isso, tem muitas histórias a contar, mas também aquele que ganhou honestamente a vida em seu lugar de origem. Ele traz como exemplo o camponês sedentário que conhece e valoriza suas tradições, que ganhou a vida no seu lugar de origem; de outro modo, o marinheiro comerciante, como aquele que conhece o mundo exterior e todas as suas diversidades e que, voltando para sua terra de origem, pode compartilhar das suas descobertas com a comunidade. Desse modo,

> o "Narrador" insere a si próprio na trama do mundo: a experiência pessoal narrada confunde-se com as experiências de cunho coletivo,

> mas sem perder o individual que é o condutor da perspectiva em que o mundo é mostrado. Nesse sentido, o melhor seria argumentar que o mundo é recriado através da perspectiva do indivíduo que lembra o que narra (PEREIRA, 2014, p.83).

Benjamin ainda enfoca que na cidade a "arte de narrar" já se extinguiu e está em vias de extinção no campo, pois desaparece gradativamente a comunidade de ouvintes. Desse modo, contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, num processo dialógico entre quem conta e quem ouve. Para quem ouve é preciso o esvaziamento de si mesmo, pois somente assim as histórias são gravadas. "Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual" (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Para os povos indígenas, a "voz e a palavra" têm significados quase sagrados, pois a introdução da escrita entre estes é muito recente, e há muitos casos de etnias que ainda são totalmente ágrafos, ou seja, a leitura que fazem do mundo e os textos que produzem baseiam-se totalmente na oralidade, no que Zumthor afirma:

> A voz é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença; ela modula os influxos cósmicos que nos atravessam e capta seus sinais: ressonância infinita que canta toda a matéria [...] como atestam tantas lendas sobre plantas e pedras encfeitiçadas que um dia foram dóceis (ZUMTHOR, 1997, p.11).

Bakhtin diz que "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social" (1969, p.36). Ou

seja, em todos os momentos para nos comunicarmos fazemos uso dela para dizer algo que é importante, e que expressa o que pensamos sobre "nós" e sobre os "outros", nas diversas situações sociais. O pensamento de Zumthor enriquece a discussão, quando salienta: "Dizem que certas sociedades ignoram qualquer forma de escrita. Mas o que é a "escrita"? Megalitos? Marcas de propriedade, máscaras africanas, tatuagens e tudo que assemelharia um inventário de símbolos e de emblemas sociais (1997 p. 37)". Nesse sentido, a escrita seria tudo aquilo que traz uma mensagem, que significa algo e que pode ser decifrado pelos membros de determina cultura. Assim, também consideramos importante trazer considerações sobre o que seja um texto, onde Risério cita Duborgel:

> O que é mesmo isso, um texto? Em princípio algo que se tece com a língua, visando a exprimir uma significação, 'um sentido que se tenta e se balbucia, um sonho que surge, uma imagem que se sabe, uma utopia que se perfila, um símbolo que se indica. Um texto é nos diversos graus do sintoma e/ou do símbolo, uma imagem que se tenta ou se desdobra, ou um desejo que se exprime, ou uma nostalgia que se objetiva, ou uma obsessão que se repete, ou uma crônica que já nega o tempo, re-tomando e re-dizendo este na escrita' (B. DUBORGEL; Apud: RISÉRIO, 1993, p. 12).

Da mesma forma é importante considerarmos o papel da memória nesse processo, que antes de tudo, uma narrativa é algo que é individual, levando em conta os meios de que se vale o narrador; mas também coletivo, pois, assim "as narrativas não são apenas o produto de experiências individuais, mas coletivas, e construídas dialogicamente, pois utilizam formas culturais pré-existentes, alicerçadas na historicidade e na temporalidade a que pertencem (FRATESCHI, 2008, p.43). Como a metáfora do amanhecer, que se observa no poema de João Cabral de Melo Neto, pois para o galo tecer o amanhã precisa lançar o seu canto

ao outro galo, que também deverá lançar ao outro. Nesse lançar ao outro, surgirão as diferenças, pois, a memória nunca é estática e diversos fatores influenciarão no seu resultado, tais como: o ambiente, os ouvintes, a situação; considerando-se ainda se a história está sendo narrada em um contexto de ritual, para adultos ou para crianças, ou até mesmo para um etnógrafo. Nesse sentido, afirma Woolf: "A memória é a costureira, e costureira caprichosa. A memória faz sua agulha correr para dentro e para fora, para cima e para baixo, para cá e para lá. Não sabemos o que vem em seguida, o que virá depois". (1948, p.69) Da mesma forma, Bakhtin nos ensina: "Se eu narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer comigo, já me encontro como narrador (ou escritor), fora do tempo-espaço onde o evento se realizou" (1993, p.360). João Guimarães Rosa contribui ao dizer que "contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância" (ROSA, 2001, p.115"). Com efeito, "uma história ou uma aventura qualquer pode ser nos transmitida por aquele que a viveu, por aquele que a ouviu de outros, ou por quem a tenha inventado" (TACCA, 1983, p. 24-25).

Portanto, a capacidade de narrar acompanha a própria história da humanidade, desde os primórdios dos tempos os homens sempre tiveram a necessidade de compartilhar com o seu grupo cultural os acontecimentos e atividades do dia a dia, descrever e entender o seu espaço geográfico, contar os seus sonhos, falar sobre sua religião, o sobrenatural e sua visão de mundo.

> Certamente o ato de narrar foi uma das primeiras manifestações sociais e uma das primeiras variantes da comunicação oral, empregada está inicialmente apenas para comunicar necessidades: ao lado das perguntas e respostas, o relato de eventos, reais – depois fictícios – primeiro de maneira objetiva e ensuta, depois de maneira avaliatória, opinativa e florida ou fantasiosa; primeiro com o real e imaginário separados, depois com a costura deles, deve ter sido a trajetória da arte narrativa (UDINILSON, 2000, p.36).

As narrativas orais entre os povos indígenas

A narrativa constitui um dos meios (e até pouco tempo atrás o único) de comunicação e transmissão de conhecimentos de uma geração à outra, pois ela "é uma manifestação que acompanha o homem desde a sua origem, podendo ser feita oralmente ou por escrito, usando imagens ou não incluindo mitos que falam das histórias das origens dos povos, objetos e lugares sagrados" (FRATESCHI, 2008, p.42).

Nos contextos sociais dos diversos povos indígenas ainda temos as trocas de experiência apontadas por Benjamin. Pois, o narrador ou o contador de histórias, ainda tem a sua importância primordial. Sendo ele que, com suas habilidades comunicativas, é o responsável em transmitir as histórias do povo, acontecimentos importantes, as lendas, os percursos históricos vividos, de modo que o seu contato com outros povos indígenas e com os não indígenas é para, sobretudo, ensinar a narrativas míticas. O narrador torna-se o "artista da palavra" pois, apenas ele que com sua experiência de vida pode prender a atenção de um grupo de ouvintes. O bom contador de histórias faz a gente dormir, ir até ao mundo dos sonhos[...] é no mundo dos sonhos que aprendemos as coisas de verdade" (MUNDURUKU, 2010, p.42).

Aos poucos, percebe-se o aumento do interesse de pesquisadores não indígenas (geralmente de universidades e institutos de pesquisas) e dos próprios indígenas pelas temáticas indígenas, diante de conhecimentos que por longos anos foram renegados. O escritor indígena brasileiro Daniel Munduruku explica que

> as sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia. [...] Mesmo vivendo numa época em que a tecnologia impera e coloca a Palavra – aqui como sinônimo de Verdade – em segundo plano,

> percebemos que ainda há esperança, pois ela vivifica a poesia dos mistérios[...] (2005, p.7).

Lembremos de Antônio Candido que, em *Direito à literatura*, discutindo sobre esse tema, diz que a "literatura é uma necessidade universal imperiosa, e usufruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético" (CÂNDIDO, 2011, p.18). Nesse texto, o crítico trata sobre a literatura como um direito de todos, independentemente de condições econômica, social ou étnica, tendo em vista o caráter humanizador. Pode-se compreender, portanto, que os seres humanos são portadores de inteligência, sensibilidade e criatividade, levando-nos a compartilhar o pensamento de Barthes ao considerar que "a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco e preto em que vem se perder toda identidade, a começar pelo do corpo que escreve" (BHARTES, 2004, p. 18).

Em contraponto às ideias que foram mencionadas acima, e de certa forma mais conciliador, Goody afirma que

> [...] é preciso lembrar que a chegada de um novo meio de comunicação não substitui o anterior (exceto em certas esferas limitadas); ele acrescenta algo a anterior e o altera. A fala acrescenta algo ao gesto, a escrita à fala, os meios eletrônicos à escrita. E à medida que a humanidade se desenvolve, ela usa um número crescente de canais de comunicação, os mais tardios sempre pressumindo a presença do anterior (GOODY, 2012, p.144).

É preciso lembrar ainda que as populações indígenas no Brasil tem históricos diferentes de contato com a sociedade nacional. Nesse sentido, houve um forte contraste social, político

e econômico entre os povos que tiveram os primeiros contatos com os colonizadores na faixa litorânea do país, em relação às populações sem nenhum contato, os chamados "índios isolados". Isso vem refletir no modo de cada povo produzir e reproduzir a sua cultura, as suas expressões poéticas, que podem estar situadas apenas na oralidade, ou ainda, na escrita, e também nos modernos meios de comunicação como a internet.

As produções literárias realizadas por indígenas

Dentro dessa sociodiversidade, é cada vez mais crescente no Brasil a atuação de escritores indígenas que publicam de forma independente ou através de órgãos governamentais tanto livros de poemas quanto narrativas míticas, contos e relatos biográficos, por exemplo. Portanto, coloca-se a sociedade diante de uma literatura com características próprias, como nos fala também a escritora e crítica indígena Graça Graúna (2013, p.13): Identidade, utopia, cumplicidade, esperança, resistência, deslocamento, transculturação, mito, história, diáspora e outras palavras andantes configuram alguns termos (possíveis) para designar, *a priori*, a existência da literatura indígena contemporânea no Brasil. Sobre a literatura indígena produzida no Brasil, graúna ainda nos diz:

> Gerando a sua própria teoria, a literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com as histórias de outras nações excluídas (as nações africanas, por exemplo)(Ibidem).

Nesse sentido, Joyce, colabora com a discussão em desenvolvimento, pois salienta que

> a linguagem que estamos falando é dele antes de ser minha. Quão diferentes são as palavras lar, Cristo, cerveja, mestre, nos seus lábios e nos meus! Não posso escrever nem pronunciar tais palavras sem perturbação de espírito. A sua linguagem tão familiar e tão estrangeira, será sempre para mim uma língua adquirida. Nem fiz nem aceitei as suas palavras. Minha voz segura-as entre talas. A minha alma gasta-se na sombra da sua linguagem (1971, p.77-78).

Visto deste modo, a literatura aparece como manifestação universal dos homens em todos os tempos. "Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (CÂNDIDO, 2011, p.176). Pois, usufruir da literatura oral ou escrita, como afirma Antônio Cândido, é um direito de todo ser humano, por isso, considera como humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que respeitamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

> [...] durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2011, p.177).

Nesse sentido, a literatura produzida por indígenas brasileiros apresenta na sua constituição as suas próprias características, tanto na forma quanto no conteúdo. Pode-se indicar que a primeira característica está constituída pelas marcas profundas da oralidade, pois os povos indígenas são sujeitos da "Palavra", onde a escrita

pode ser considerada de introdução recente, como nos afirma Luciano (2011, p.34) "[...] para os povos indígenas a palavra falada, mais do que a palavra escrita, é a coisa mais importante, portanto, ela tem força, vida e poder quase sagrados". Outra característica refere-se à temática, pois estando profundamente ligados às questões da terra, certamente serão estas que aparecerão mais costumeiramente nas composições. Desse modo, a literatura produzida por indígenas configura-se também como um instrumento de luta, defesa e resistência, onde ecoam vozes, sobretudo de libertação, pois já não é o 'outro' falando de si, mas 'você falando de si próprio' como nos atesta o poema de Graça Graúna:

Canto peregrino

I
Yo canto eldolor
desdeel exilio
tejendo um collar
demuchas historias
y diferentes etnias.

II
En cada parto,
ycanción de partida,
ala Madre-Tierrapido refugio
al Hermano-Sol más energía
y a la Luna-Hermana
pidopermiso (poético)
afin de calentar tambores
y tocar um collar
demuchas historias
y diferentes etnias.

III
Laspiedras de mi colar
son historias y memorias
delflujodel espíritu

delmontanãs y riachos
de lagos y cordilleras
de Hermanos y Hermanas
seráldcierto de lacindad
uenel seno de las florestas.

IV
Sonlaspiedras de mi colar
ylos colores de mis guias:
amarillo
rojo
branco
y negro
de Norte a Sur
de Este a Oeste
de Amerindia e Latinoamerica
pueblos excluídos.

V
Yotengo um collar
demuchas historias
y diferentes etnias.
si no lorecononcen, paciência.
nosotrosbabemos de continuar
gritando
la angustia de mas de 500 años.

VII
Y se nos largaren al viento?
yo no temeré,
nosotros no temeremos.
si antes del exilio
nuestro Hermano-Viento
condusconnuestras alas
al sagrado circulo
dondeel amalgama del saber
deviejos y niños
hace eco enlossueños
delos excluidos.

VIII
Yotongo
uncollar de muchas historias
y diferentes arias (GRAÚNA, 2007, s/p).

No prefácio do livro *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*, de Graúna (2013, p.11), Rolan Walter faz uma série de questionamentos sobre a função da literatura de uma forma geral, entre os quais:

> Qual é o papel da literatura e da crítica literária neste processo descolonizador? Gostaria de ligar esta pergunta com duas outras: qual é o papel da literatura no mundo? Qual a contribuição da literatura e dos estudos literários em ligação com a ecocrítica pós-colonial para a compreensão do mundo e da realidade? A literatura é um dos meios privilegiados de construção mitológica coletiva. Como encruzilhada onde discursos e visões em conflito e competição se encontram e entram num equilíbrio muitas vezes precário e contraditório, a literatura constitui um lugar no qual diferentes valores, mitos, histórias e traduções estão sendo negociados. É por meio da literatura enquanto espaço mnemônico que escritores multiétnicos das Américas recriam os mitos necessários para se enraizar como sujeitos autóctones.

De acordo com Munduruku (2010, p. 69), "[...]os escritos autorais indígenas aparecem apenas na década de 1990, de forma tímida, e vão ganhando forças à medida em que a sociedade brasileira se abre para receber a memória escrita de nossa gente".Temos portanto, a "literatura indígena" como espaço permeado de vozes ligadas às historicidades passadas e presentes. Ainda que muitas vezes negada pelo cânone, ela está presente entre nós, com as suas características híbridas e plurais. Outra questão importante a ser lembrada é a de que não "devemos incorrer no outro equívoco que é tentar sobrepor um rótulo positivo genérico a esta norma textual, como poesia 'primitiva', 'poesia tribal',

'etnopesia', ou coisa que o valha" (RISÉRIO, 1993, p. 22). Muitas vezes, isso acontece porque

> A literatura é um produto cultural europeu, com sua marca ideológica de nascença, seu vasto e dinâmico repertório formal, suas técnicas e truques, gramáticas e matrizes, variando escalas em função de escolas. E literatura brasileira é a soma das modificações históricas que uma forma cultural europeia experimentou em sua inserção na realidade tropical sob domínio lusitano (RISÉRIO, 1993, p.38).

Nos escritos indígenas, as personagens já não têm a "maquiagem do índio romântico, índio de fachada" criado pelo romantismo brasileiro. Neles, seus personagens são reais, ao mesmo tempo de uma profunda "dureza", pois, muitas vezes, não há como apresentar paisagens oníricas diante de tantas violências, entre as quais a mais devastadora: a "colonização do pensamento". Por outro, são produções de uma "beleza real", verdadeira, com as suas formas, cores, linguagens, imagens e sotaques; e para o seu estudo, requer ferramentas específicas, bem como espíritos abertos ao novo.

Referências

BARTHES, Roland**O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**.Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDIDO, Antonio. **Direito à Literatura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 13 ed. São Paulo: Global, 2004.

FRATESCHI, Luciana. **Ventos de narrativa e imaginação histórica: Ifigênia em Áulis, um estudo de representações na antiguidade grega**.

São Paulo: Scortecci, 2008.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura contempoânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

JOYCE, James. **Retrato do artista quando jovem**. Tradução José Geraldo Vieira. Rio de Janeiro: Abril, 1971.

LOPES DA SILVA, Aracy. **Mito, História e Sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1e 2 graus/, 4 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. Participação especial de Ceiça Almeida. Ed. Do autor: São Paulo, 2010.

RISÉRIO, Antonio. **Textos e tribos: poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros**. Rio de Janeiro: Imago Ed. Rio de Janeiro: Imago Ed.,1993.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

PAZ, Octavio. **Signos em Rotação**. Tradução Sebastiao Uchoa Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

PEREIRA, Leonice Rodrigues. **Thereza Albues e Wanda Ramos: Memórias em diálogo**. Cuiabá-MT: Carlini e Caniato Editorial, 2014.

TACCA, Oscar. **As vozes do romance**. Tradução Margarida Coutinho Gouveia. Coimbra/Portugal: Livraria Almedina, 1983.

Urbano, Hudinilson. **Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca.** São Paulo: Cortez, 2000.

WOOLF, Virginia. **Orlando**. Tradução Cecília Meireles. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1948.

ZUNTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução vários autores. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ANEXO 8: *Histórias para boi acordar e onça dormir*

Desde quando minha filha Sawara tinha 5 ou 6 anos eu conto estas histórias para ela. Neste projeto, lhe pedi que me recontasse, hoje, com 11 anos de idade, aquilo que ela lembrasse e gostasse, para me ajudar na escritura. Então minha já não tão pequena filhote se pôs a narrar com palavras e desenhos de sua memória as diversas aventuras e os melhores momentos de desventuras ocorridas com uma certa onça, Iauaretê, que virou gente, e com seus filhos: Juruá e Iauaretê-mirim.

Depois, selecionamos as aventuras que mais nos divertiram e também aquelas que nos emocionaram. Foi assim que nasceram as fabulosas fábulas de Iauaretê, a onça que virou guerreiro Kamaiurá, casou com Kamakuã, a bela, que gerou Iauaretê-mirim, que perseguiu o pássaro Acauã para conseguir a pena mágica e voar até Jacy-Tatá, a mulher-estrela, senhora do segredo dos poderes dos pajés.

Algumas narrações são divertidas, mas também falam sobre o medo, a coragem, a dúvida, o amor, a morte, a paz, a oportunidade, os erros e os acertos que enfrentamos na vida. Quando as contava para minha filha Sawara, também estava contando para mim mesmo. A minha criança interior ouvia, atentamente. Éramos uma só idade saboreando as ditas "fábulas".

Alguns desses episódios vêm dos tempos mais antigos desta terra chamada Brasil. São mais antigas que as histórias da carochinha e tão lendárias quanto as lendas gregas!

É com muita alegria que nós, eu e Sawara, compartilhamos esta narrativa com vocês.

ANEXO 9: *A mulher que se casou com lauaretê*

A mulher que se casou com Iauaretê

Não sei se vocês sabem, mas nas aldeias indígenas costuma-se fazer festas e celebrações para honrar os animais. Cada aldeia possui o seu animal-totem, que são aqueles mais reverenciados e se tornam espíritos protetores do povo.

Pois bem, na aldeia Kamaiurá das Águas Claras da Lagoa do Morená, toda lua cheia se faz uma grande festa para a onça. É uma festa com muita dança, muitos frutos e muito peixe! Todos cantam até quase o amanhecer.

É uma festa tão boa que a onça-rei, Iauaretê, fica de butuca, bem longe, olhando e admirando, toda vez que a lua aparece com seu esplendor dourado na noite.

Um dia, ele quis participar da festa e pediu a Tupã que o transformasse em um guerreiro da tribo. Tupã consentiu, mas com uma condição: que ele seria gente somente até o sol raiar e, uma vez transformado, não poderia se destransformar. Ficaria sendo gente de noite e onça de dia.

Foi assim que a onça-rei começou a dançar junto com o povo da tribo, toda pintada de si mesmo, nas noites de lua cheia.

Mas uma coisa com que a onça-rei não contava é que a lua cheia é a lua do amor, e aconteceu o que parecia que não poderia acontecer. A onça se apaixonou por uma índia muito linda durante a festa. E, pra complicar mais a coisa, a índia se apaixonou pela onça.

– Como você se chama?
– Kamakuã. E você?
– Iauaretê. Onça-rei.
– Ah, tá bom! Nesta festa, todos são onças. Vai, me diga seu nome.
– É... bom... Pode me chamar de... Pintado.
– E de qual aldeia você veio?
– Lá do alto da colina, sou vizinho da anta.
– Eu não conheço esse lugar.

Bom, conversa vai, conversa vem, o fato é que a onça-rei não conseguiu convencer a moça de quem ele era. E, como ele também estava muito apaixonado, acabaram namorando.

E foram namorando... namorando... namorando...

– Eu te avisei – rosnou a onça-rei, constrangida.
– Mas eu te amo mesmo assim! – disse ela.
– Eu também te amo – disse ele com a cara pintada.
– E se a gente falasse com o pajé? – teve ela a ideia.

Foram consultar o pajé. Primeiro ele pediu ao pajé que o deixasse ficar humano definitivamente.

– Não é possível – disse o pajé. – Magia de Tupã é maior que magia de pajé.

– Então me faça virar onça! – disse a moça.

Então ela virou onça e eles se casaram.

Passado algum tempo, Kamakuã procurou o pajé, toda triste.

– Ele não gosta mais de mim!
– Ele gosta de você.
– Não gosta.
– Gosta.
– Como assim?

– Ele gosta da Kamakuã, mas, quando você deixou de ser você para querer ser ele, tudo mudou.

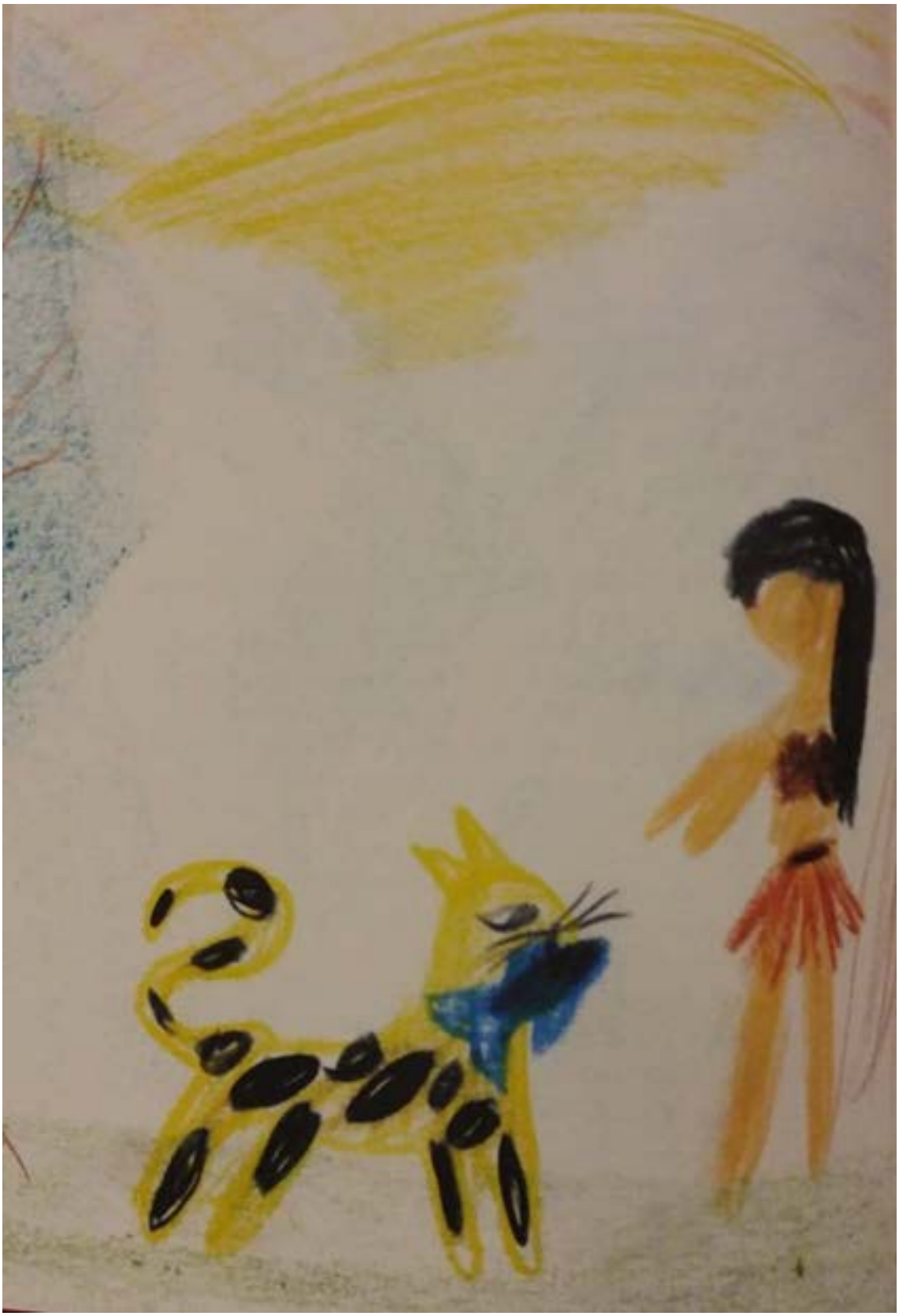
– Mas eu faço tudo o que ele quer. Eu como carne de caça, embora, na verdade, só goste mesmo é de peixe e frutas. Saio pra passear de noite, embora goste mesmo é de passear de dia. E também...

– Está vendo? Quando você se contraria e faz coisas que não são da sua natureza, você deixa de se amar. Quando você deixa de se amar, você fica insegura. Amar, minha filha, inclui cada um respeitar a natureza do outro. Volte a ser você mesma e verá o que acontece.

Logo que Kamakuã voltou a ser Kamakuã, veio a noite da lua cheia. Houve festa e os dois dançaram muito! A onça-rei tinha um brilho diferente nos olhos quando olhava pra ela.

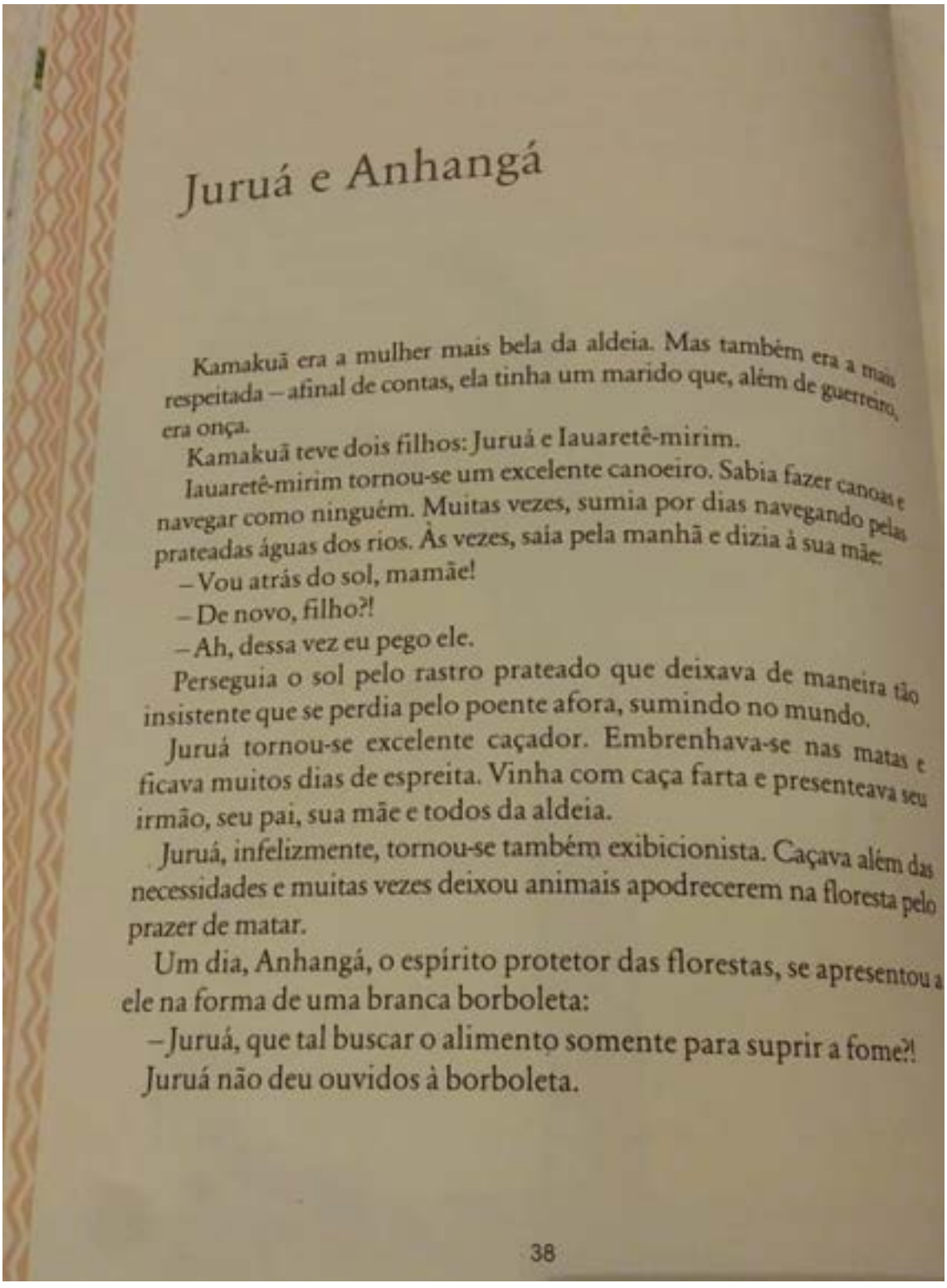
Naquele dia, quando amanheceu, ela sorriu quando ele se retirou para o verde orvalhado da floresta. Ele foi caçar e ela foi fazer biju com farinha de mandioca.

De noite, ele fez uma surpresa pra ela: tinha caçado um peixe ao invés de carne.



E sabem de uma coisa? Parece que em breve vai nascer uma oncinha com cara de gente ou uma pessoa com cara de onça. Não dá pra dizer ainda.

ANEXO 10: *Juruá e Anhangá*



Juruá e Anhangá

Kamakuã era a mulher mais bela da aldeia. Mas também era a mais respeitada – afinal de contas, ela tinha um marido que, além de guerreiro, era onça.

Kamakuã teve dois filhos: Juruá e Iauaretê-mirim.

Iauaretê-mirim tornou-se um excelente canoeiro. Sabia fazer canoas e navegar como ninguém. Muitas vezes, sumia por dias navegando pelas prateadas águas dos rios. Às vezes, saía pela manhã e dizia à sua mãe:

– Vou atrás do sol, mamãe!

– De novo, filho?!

– Ah, dessa vez eu pego ele.

Perseguia o sol pelo rastro prateado que deixava de maneira tão insistente que se perdia pelo poente afora, sumindo no mundo.

Juruá tornou-se excelente caçador. Embrenhava-se nas matas e ficava muitos dias de espreita. Vinha com caça farta e presenteava seu irmão, seu pai, sua mãe e todos da aldeia.

Juruá, infelizmente, tornou-se também exibicionista. Caçava além das necessidades e muitas vezes deixou animais apodrecerem na floresta pelo prazer de matar.

Um dia, Anhangá, o espírito protetor das florestas, se apresentou a ele na forma de uma branca borboleta:

– Juruá, que tal buscar o alimento somente para suprir a fome?!

Juruá não deu ouvidos à borboleta.

Além disso, passou a fazer tocaia aos animais, queimando a floresta. Com o tempo, passou a derrubar árvores não para construir, mas para se sentir mais poderoso e importante que os outros jovens guerreiros.

Então, Anhangá apareceu novamente diante de Juruá na forma de um beija-flor:

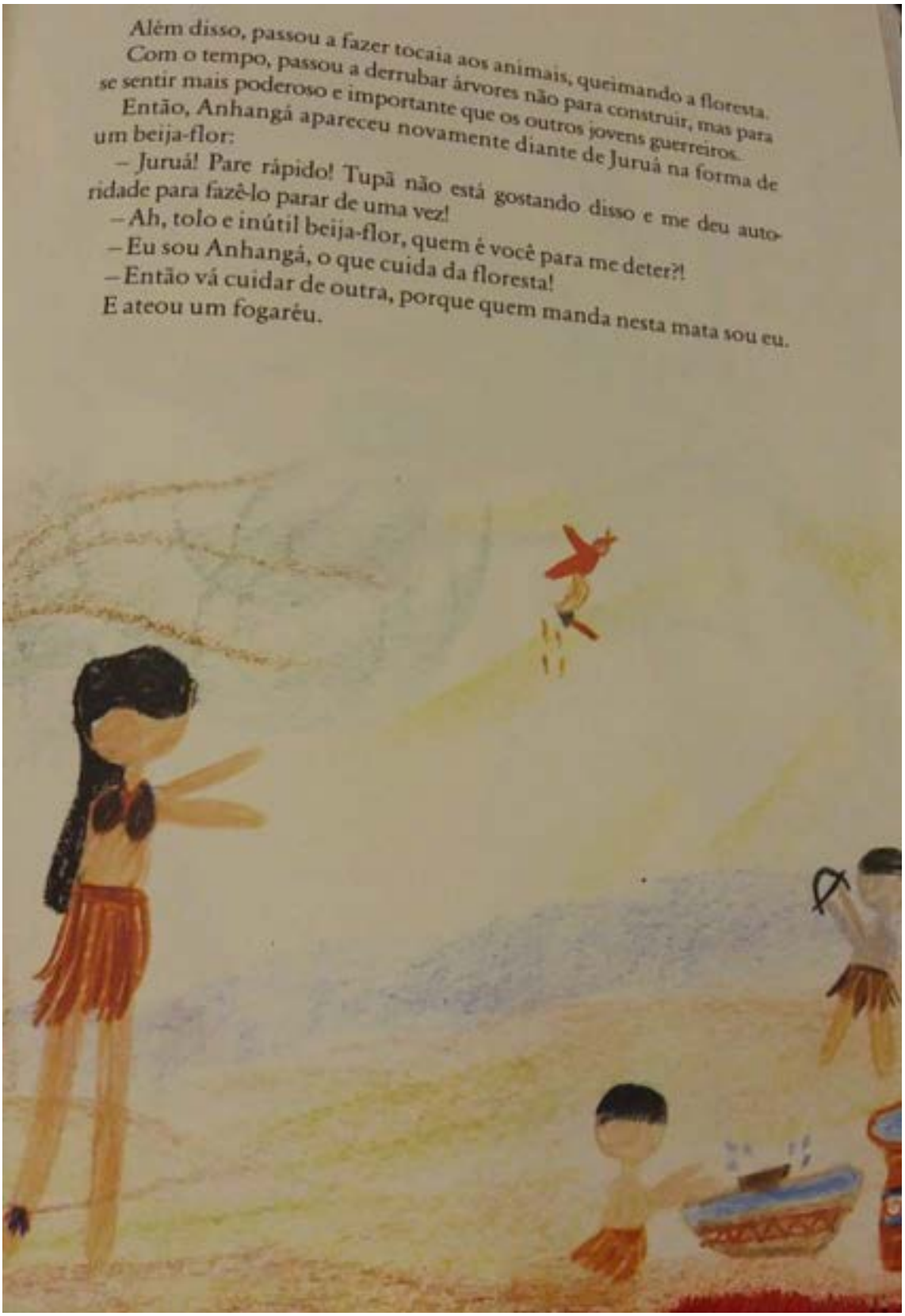
– Juruá! Pare rápido! Tupã não está gostando disso e me deu autoridade para fazê-lo parar de uma vez!

– Ah, tolo e inútil beija-flor, quem é você para me deter?!

– Eu sou Anhangá, o que cuida da floresta!

– Então vá cuidar de outra, porque quem manda nesta mata sou eu.

E ateou um fogaréu.



Anhangá sumiu como um sopro veloz. A fumaça subiu ao céu.

Uma lua se passou.

Uma noite, Anhangá apareceu como coruja diante de Juruá e disse:

– Escute, Juruá, se você não parar com tanta desordem, uma tragédia pode acontecer.

– Você de novo? Isso é uma ameaça?

– Não. Isso é uma visão.

Outra lua se passou.

Era o tempo em que as flores saem das árvores e das plantas.

Juruá caminhava pela floresta quando viu um belo animal na sua frente. Era o mais arisco e o mais difícil de caçar. Era um lindo cervo.

Era de um branco raro e seus pés eram como as mais rápidas flechas em disparada.

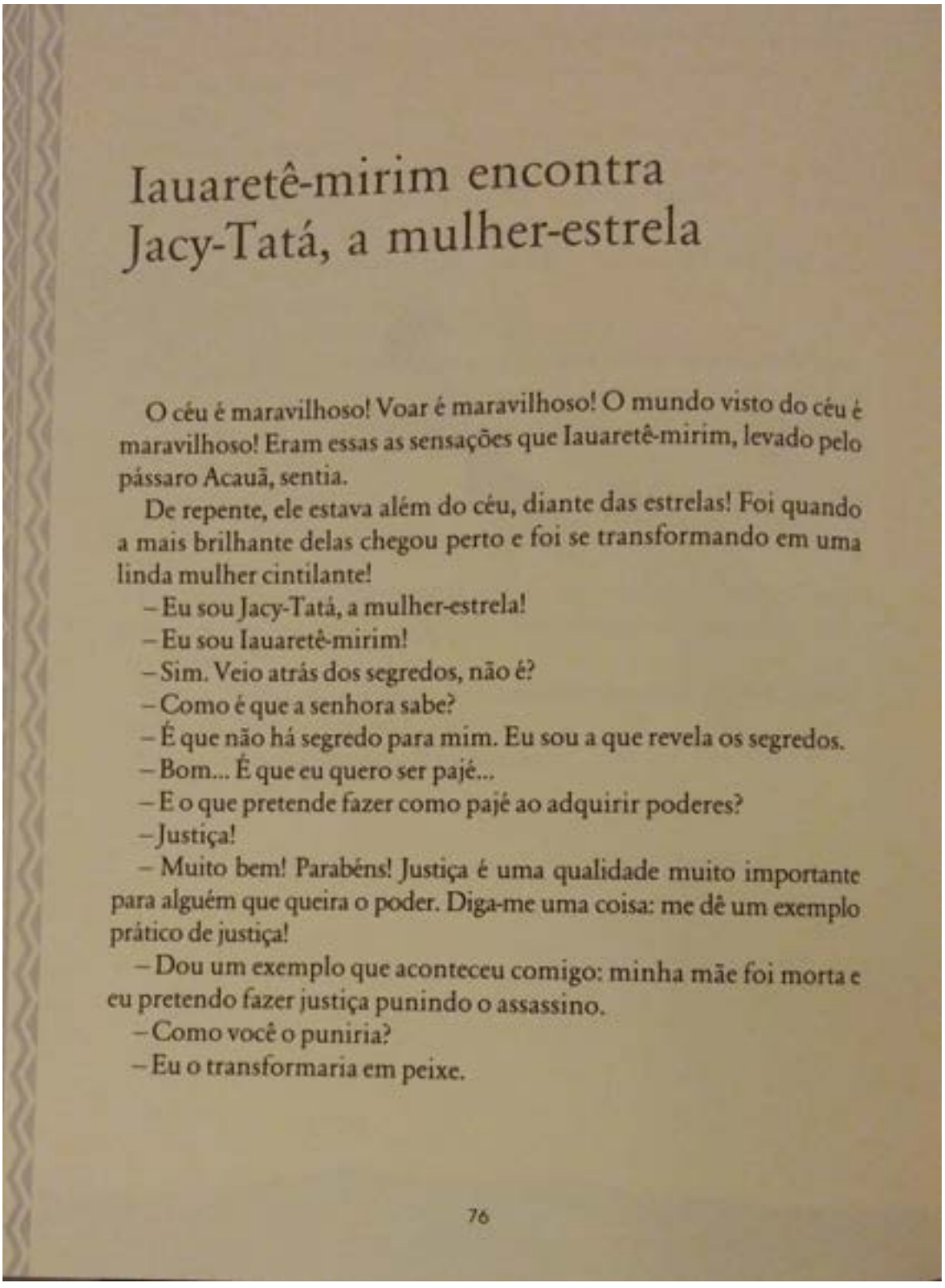
Juruá também era ágil e rápido. Armou o arco e atirou. Acertou em cheio. O cervo caiu. Juruá se aproximou. O cervo foi se transformando, se transformando e foi virando gente. Foi virando uma mulher.

Era sua mãe.

A lua cheia brilhou avermelhada naquele dia.

A coruja assobiou. Juruá chorou. Anhangá havia transformado Kamakuã em cervo para dar uma lição ao jovem guerreiro.

ANEXO 11: *Iauaretê-mirim encontra Jacy-Tatá, a mulher-estrela*



Iauaretê-mirim encontra Jacy-Tatá, a mulher-estrela

O céu é maravilhoso! Voar é maravilhoso! O mundo visto do céu é maravilhoso! Eram essas as sensações que Iauaretê-mirim, levado pelo pássaro Acauã, sentia.

De repente, ele estava além do céu, diante das estrelas! Foi quando a mais brilhante delas chegou perto e foi se transformando em uma linda mulher cintilante!

– Eu sou Jacy-Tatá, a mulher-estrela!

– Eu sou Iauaretê-mirim!

– Sim. Veio atrás dos segredos, não é?

– Como é que a senhora sabe?

– É que não há segredo para mim. Eu sou a que revela os segredos.

– Bom... É que eu quero ser pajé...

– E o que pretende fazer como pajé ao adquirir poderes?

– Justiça!

– Muito bem! Parabéns! Justiça é uma qualidade muito importante para alguém que queira o poder. Diga-me uma coisa: me dê um exemplo prático de justiça!

– Dou um exemplo que aconteceu comigo: minha mãe foi morta e eu pretendo fazer justiça punindo o assassino.

– Como você o puniria?

– Eu o transformaria em peixe.

– Mas você tem certeza de que ela foi assassinada?

– Sim. Pelo menos é o que dizem.

– Justiça não se faz com o que dizem. Justiça se faz com fatos. E fatos que demonstrem todos os lados de uma situação ocorrida. Os lados claros e os escuros. Justiça não é fácil! Além disso, como tudo tem uma raiz, a verdadeira justiça busca a raiz de onde nasceu a injustiça. Você conhece a raiz?

– Que raiz?

– A raiz da morte da sua mãe.

– Acho que... Não!

– Então eu vou te mostrar, no registro da vida, o que ocorreu.

Quando Jacy-Tatá falou, fez uns gestos com suas luminosas mãos estelares e foram aparecendo imagens diante de Iauaretê-mirim como numa tela de cinema.

Ele viu sua mãe, Kamakuã, receber a visita de um ancião de longos cabelos brilhantes, que lhe dizia:

– Eu sou Anhangá, o guardião da floresta. A Mãe Terra corre perigo por causa das más ações de um filho seu, que podem influenciar muitas pessoas e muitas gerações, pois cada coisa que fazemos em nossa vida tem o poder de se espalhar pelos quatro cantos e se multiplicar por diversas gerações. Seu filho faz coisas perigosas e por isso preciso de sua ajuda.

Iauaretê-mirim viu sua mãe, Kamakuã, ficar muito preocupada e dizer:

– Eu estou disposta a ajudar.

O ancião de longos cabelos brilhantes então falou:

– Mesmo que custe a sua vida!

– Eu sou a mãe de dois filhos; a Mãe Terra é a mãe de todas as aldeias e todos os povos, a vida dela é mais importante que a minha. Quero ajudar!

Então Iauaretê-mirim viu o ancião de longos cabelos brilhantes transformar Kamakuã em um belo cervo. Viu-a partir para a floresta. Viu Juruá matar o cervo.

Então Iauaretê-mirim ficou envergonhado!

Jacy-Tatá, com um gesto das mãos, fez as imagens sumirem e comentou:

– Agora você conhece o outro lado da história.

– Que tolo fui eu! Não quero mais nada! Não quero mais nenhum segredo e nenhum poder!

– Mas eu já te dei!

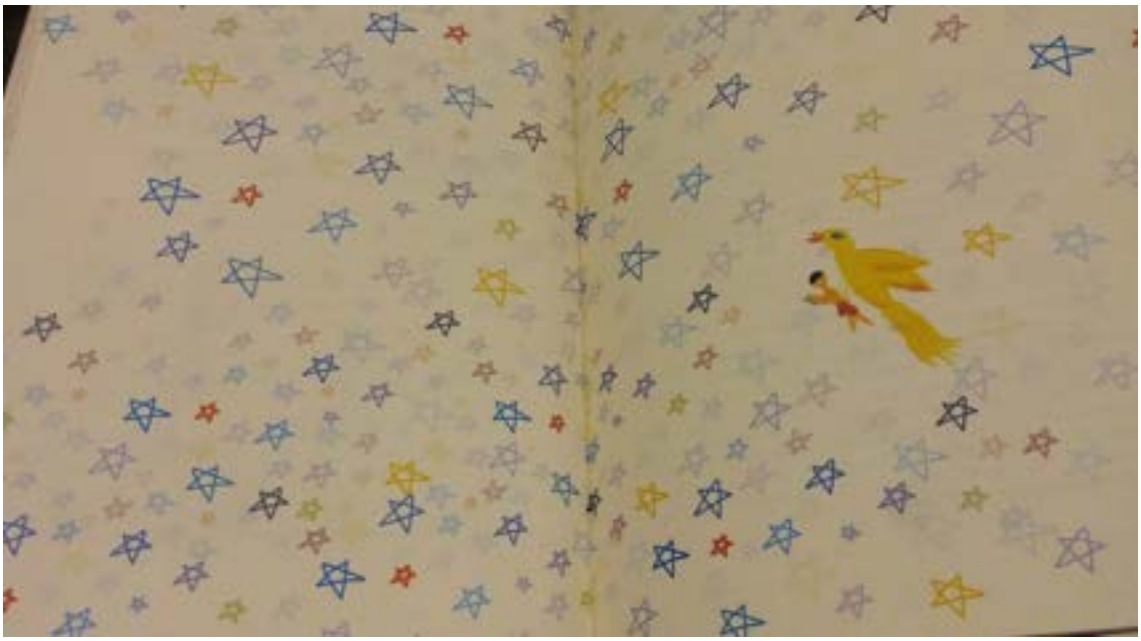
– Onde? Qual?

– O maior de todos os poderes: o de conhecer a verdade! Meu filho, a verdade é um diamante de muitos lados, mas ela é inteira e poderosa. Tome. – disse Jacy-Tatá e colocou um brilho de luz no coração de Iauaretê-mirim. Logo em seguida outra estrela foi se aproximando e tomando forma – era a mãe de Iauaretê-mirim.

– Meu filho, não fique triste por minha causa. O que é morte no mundo muitas vezes pode ser somente uma transformação. Assim como uma simples lagarta se transforma em uma linda borboleta, ocorre às pessoas algo parecido. Já está na hora de você saber que todos nós, seres humanos, somos estrelas adormecidas dentro de um tronco de árvore, que é nosso corpo físico.

O céu foi ficando ofuscante de lágrimas que desceram como estrelas cadentes. Então se despediram, e o pássaro sagrado Acauã trouxe de volta ao chão o mais jovem aprendiz de segredos, na floresta, ao lado de seu amigo jatobá.

O pé de jatobá viu um brilho diferente no coração do guerreiro. Naquele dia, havia nascido um pajé.



ANEXO 12: *Saberes não-humanos nas mitologias ameríndias: para que e para quem?* De Heloísa Helena Siqueira Correia

18

Saberes não humanos nas mitologias ameríndias: o que ensinam e para quem?

Heloísa Helena Siqueira Correia[1]

Há tantos saberes sobre a vida cerceados pela ciência moderna, as polícias discursivas, as competências do mercado e as verdades autofundadas, que reconhecer um modo de encontrar o rastro de tais saberes urge e vale a viagem. Nessa direção procura-se averiguar a possibilidade de que os leitores, formados em linguagem, escola, academia e moral predominantemente ocidentais, apreendam os saberes advindos de matriz não ocidental, da cultura indígena, mais especificamente os saberes não humanos. Em meio ao que historicamente pode ser percebido como o que não foi apreendido pelo Ocidente, o respeito à vida, encontra-se também o que é inapreensível desde o início, ininteligível para a epistemologia nascida em terreno grego. Ao que indica a leitura das narrativas míticas ameríndias, como dos povos Desana, Cinta larga, Gavião e Suruí, entre outros, é possível ao leitor percepcionar uma outridade também em termos do saber, um outro saber, sim, mas também um outro modo de criar saberes, aberto por uma chave cujo pressuposto é, de fato, mais

[1] Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Teoria Literária no Departamento Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: heloisahelena2@hotmail.com

que humano e se exprime em um "nós" certamente muitas vezes maior que a terceira pessoa do plural ocidental.

Vale observar que usa-se o termo "outridade" aqui, alargando a acepção pela qual Octávio Paz o concebe. O poeta mexicano refere o termo outridade ao amor, à poesia e ao sagrado, que constituiriam o outro que repele e atrai, ou, ainda, nas palavras do poeta: "Esse outro é também eu. A fascinação seria inexplicável se o horror ante a 'outridade' não estivesse, pela raiz, cingido pela suspeita de nossa identidade final com aquilo que nos parece tão estranho e alheio" (PAZ, 1982, p. 160). Acrescentamos ao amor, à poesia e ao sagrado, referidos pelo poeta, a outridade que se refere aos não humanos, seres que tanto assustam ao mesmo tempo que conquistam e seduzem os sujeitos humanos.

Nas narrativas míticas, as coparticipações culturais existentes entre sujeitos humanos e não humanos (de saber, pensamento, sensibilidade, alimento, comportamento, valores e telúricas), apenas são possíveis porque as etnias (principalmente sul-americanas) consideram que as figuras não humanas que povoam as mitologias podem ser protagonistas e conviver em sociedade. 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 vida.

O leitor pode perceber, em muitas narrativas míticas ameríndias, que as figuras animais surgem antropomórficas, mas se trata de antropomorfismo baseado na igualdade com os seres humanos; não se pensa, por exemplo, que o animal que será caçado é inferior ao humano, ao contrário, é um ser humano que se tornou

animal e que se dá voluntariamente à caça. Se não estão se entregando à caçada, os animais estão ensinando práticas, condutas e valores aos humanos ao longo das narrativas, como mestres e sábios. Algo semelhante ocorre com o vegetal, não tem existência apenas como objeto já que seu ensinamento é efetivo: a cura dos males que afligem o corpo e o espírito. E no caso dos objetos e espíritos, nas narrativas míticas é possível identificar também sua interferência na existência dos vivos, para o bem e para o mal.

Pode-se encontrar, no mínimo, determinada duplicidade de abordagem em trabalhos de antropologia sobre os animais, segundo o antropólogo Felipe Vander Velden, as abordagens diversas da questão animal não são excludentes: "[...] os animais podem ser etnografados e pensados pela Antropologia como sujeitos, atores ou agentes e como objetos bons para pensar, como signos e símbolos que servem às agências (materiais e intelectuais) humanas diversas" (VELDEN, 2015, p. 9). Estudos antropológicos sobre os animais nas narrativas míticas e no meio social abordam os não humanos duplamente: como objetos e como sujeitos. Some-se a isso que os não humanos, quer sejam sujeitos ou objetos, passam pela antropomorfização de modo recorrente nas narrativas.

O mito acompanha o aparecimento e a criação de novos seres, coisas, relações, obrigações, e narra como a floresta foi criada, como os animais e todos os outros seres foram criados, como surgiram determinados vegetais ou instituições. O caráter exemplar dos mitos, por sua vez, incide sobre modos de conduta alimentar, sexual, laboral e educacional, entre outras. Então, por que não investigar se são possuidores de saberes significativos também para homens de fora da comunidade de origem da narrativa?

Se Mircea Eliade afirma, de um lado, que "[...] desde o início, o homem religioso estabelece seu próprio modelo a atingir no plano transumano: aquele revelado pelos mitos. O homem só se torna verdadeiro homem conformando-se ao ensinamento dos mitos, imitando os deuses" (ELIADE, 2010, p.89), por outro lado, não poderá o homem moderno, não religioso e agente da

dessacralização da natureza, encontrar (ao invés de valores transcendentes do sagrado) valores, saberes e experiências pelos quais se pode habitar historicamente a natureza sem violência e de modo a tornar possível o compartilhamento democrático da vida? Tratar-se-ia então da escolha de um determinado leque de ensinamentos, os que dizem respeito à urgência da situação de risco de todos os seres e do mundo, mas, sempre é bom lembrar, ensinamentos que dependem da consideração das subjetividades não humanas, quer elas tenham sido antropomorfizadas ou não.

Em muitas narrativas míticas, os animais ensinam saberes fundamentais, desde a técnica de fazer fogo, o cultivo do milho, a escolha e o preparo de plantas extraídas da floresta e a prática da caça, até a lealdade e a amizade implicadas nas relações entre os seres.

Os xamãs, por sua vez, detêm a exclusividade do olhar que alcança as figuras animais e lhes retiram qualquer opacidade. Em se tratando de mitologias ameríndias de etnias que vivem na região amazônica, encontra-se a excepcionalidade do xamã de modo equivalente. Na coletânea de narrativas Cinta Larga, *Histórias de maloca antigamente* (1988), é evidente o poder que o pajé tem de falar com os animais, como se percebe na seguinte passagem: "Sempre bicho vai aparece, aí bicho vai conversar com pajé. Só pajé. Só pajé que bicho, árvore, tudo coisa conversa..." (CINTA LARGA, 1988, p. 47). O xamã pode ver e ouvir os animais de modo inteligível, há uma irmandade ou filiação, fraternidade e parentesco entre eles.

Os saberes animais que recheiam as narrativas míticas também são práticos, úteis à vida em inúmeros casos, basta lembrar do mito do fogo entre os xavantes, em que o vovô onça ensina o menino a usar o fogo (MEDEIROS, 1991, p.54). A coparticipação dos animais no mundo social ameríndio é constante, desde os primórdios. Entre os mitos Desana, o leitor conhece a serpente que auxilia o ancestral a levar a bom efeito a formação do mundo (KRUGER, 2011, p. 87); entre os Suruí de

Rondônia, o passarinho Ororab rouba o fogo das onças, levando-o nas próprias plumas do rabo em chamas, em seguida senta nas árvores de urucum, itoá e pau-brasil, e desde então basta friccionar os galhos dessas árvores para que o fogo seja produzido (MINDLIN E NARRADORES SURUÍ, 1996, p. 90-91).

O comércio de saberes com os animais é dinâmico e diverso, como ocorre no caso da onça e do jabuti na mitologia Cinta Larga, que curam o olho do pajé pelo canto, a onça inclusive o ensina a cantar para curar (CINTA LARGA, 1988, p. 49). Onça, jabuti e pajé cantam para curar, os animais desempenham o papel de mestres e o texto indica que só após esse fato é que o pajé se torna pajé, o que implica que a onça é responsável pela iniciação ao xamanismo. Entre os Desana, por sua vez, como se depreende da leitura dos mitos de *Antes o mundo não existia* (1995), uma das narrativas testemunha que as mulheres recebem conhecimento do peixe aracu de cabeça vermelha, que lhes ensina a tocarem a flauta sagrada de paxiúba, ação até então apenas permitida aos homens (KÊHÍRI; PÂRÔKUMU, 1995, p. 103). Já em uma das narrativas de *Shenipabu Miyui* (1995), livro de mitologia dos kaxinawa, "dois valentões" querem matar a arara encantada "para pegar o mistério mais forte" (NARRADORES KAXINAWA, 1995, p.132-135) e há também a história de uma cobra que cria um menino e o ensina um segredo, usar o urucum no momento da caça (NARRADORES KAXINAWA, 1995, p.162-164).

O que os animais e sua vida plena de acontecimentos míticos podem ensinar? Nos mitos, como mencionado, é corrente que há um elenco de saberes advindos dos animais, mas pergunta-se: de que modo tais saberes se aproximam dos leitores e confluem para a revisão dos hábitos humanos? E para a inauguração de relações democráticas e éticas? O mestre animal em versões diversas e multiplicadas talvez seja, sim, professor de sabedoria, mas seu ensinamento pode dizer respeito também à nossa sociedade e ao nosso tempo? De que modo? Na mitologia os animais aparecem como sujeitos, possuem emoções, sensações, sentimentos,

pensamentos, vícios etc., convivem *pari passu* com os humanos e vivem relações de parentesco, obediência e amor; serão eles sujeitos na amplitude do conceito?

O testemunho de que os animais ensinam não é recente e a frequência com que isso acontece é diária e constante, basta averiguar os estudos sobre a etologia das abelhas, dos pássaros ou dos cães, para ficar apenas entre animais familiares aos homens. Que os animais sejam sujeitos, entretanto, é questão mais polêmica, pois implica em abdicar dos "próprios" do homem apontados por biólogos, antropólogos, linguistas, filósofos e religiosos. Implica ainda, o que é claramente um recalque para o homem, que o homem assuma sua animalidade e sua situação condicional/relativa, e não central, no universo. Jair Ferreira dos Santos enfatiza a dificuldade nos seguintes termos:

> Encarar nossa animalidade significa assumir que o lugar suposto central do homem na natureza, presunção resguardada por uma unanimidade triunfalista, deslocou-se. O rei se revelou um usurpador; o antropocentrismo, uma armadilha. Para relocalizá-lo seria preciso que os indivíduos se dispusessem a pensar (e a agir), primordialmente, não mais como criaturas de Deus, pessoas, membros de classes ou nacionalidades ou da cidadania internacional, mas como espécie. (SANTOS, 2003, p.29-30)

A questão envolve abdicar da razão instrumental, industrial, pós industrial; esquecer a identidade enquanto categoria que institui hierarquicamente o homem. Em outro sentido, também, requer que o homem assuma que a dificuldade de comunicação entre seres humanos não é menor que a que existe entre as espécies, afinal, não há tantos comportamentos humanos ininteligíveis? Exige que o ser humano perceba a diferença que há entre seus pares, na verdade ímpares, e assuma que se parece mais e muitas vezes tem maior afinidade com seus companheiros e/ou supostos inimigos animais.

O problema insere-se de modo plural nas intrincadas relações entre natureza e cultura, afinal, a produção de cultura não implica a existência do sujeito? Essa é a tese defendida por Dominique Lestel em *As origens animais da cultura*:

> Poderão os animais ser sujeitos autênticos e, assim sendo, possuírem várias culturas? Uma das teses mais salientes deste livro é precisamente a sua insistência neste ponto fundamental: não existe cultura sem sujeito, e a questão das culturas animais é, em primeiro lugar, a do sujeito animal (LESTEL, 2001, p. 9).

O etólogo debruça-se sobre essa pergunta, e o faz de modo incomum, pois sustenta a ideia de que não há diferença de natureza entre os seres, o que há são diferenças culturais; portanto e embora não se possa generalizar, há animais que possuem cultura e, desse modo, são sujeitos. Ao longo da obra, o estudioso refere-se a vários deles, como os cetáceos de cultura evoluída (2001, p. 133), os chipanzés que jogam (2001, p.167), a ave canora que ensina a outra a cantar (2001, p.142-142), as abelhas que dançam (2001, p.144-146) e os golfinhos que possuem silvos-assinaturas (2001, p.155-158), entre outros.

A comunicação, por sua vez, outro dado cultural decisivo para pensar nas possibilidades de ensinamento entre humanos e não humanos, é outro problema implicado. O etólogo demonstra que existem linguagens animais complexas, "não linguísticas" que, ao que tudo indica, os seres humanos não são capazes de entender (2001, p. 139-150); discute ainda acerca do humor presente em jogos animais (2001, p. 168-170); e reflete sobre a vivência de emoções pelos animais, o que aponta para a presença de determinado sentido estético, como o da ave que, ao cantar, aprecia o próprio canto (2001, p. 175-176).

Além da linguagem e das dificuldades comunicacionais que obstaculizam o conhecimento dos seres não humanos pelo humanos, assim como a troca de saberes, há, entretanto, a

expressividade que individualiza o animal e que o ser humano pode interpretar. Lestel enfatiza:

> O animal deve ser considerado como um sujeito, capaz de expressão, de identidade e, em particular, de expressão corporal. As extraordinárias cores de algumas borboletas e de alguns peixes não são nem mais nem menos difíceis de explicar do que as comunicações vocais de algumas aves ou de alguns mamíferos marinhos como a baleia-de-bossa. A expressividade que algumas espécies desenvolvem deve ser recolocada nesta perspectiva evolucionista. E expressividade é uma propriedade do ser vivo e conduz à individuação (LESTEL, 2001, p. 242).

Se há individuação, então nossa ciência tem sérios problemas a resolver; sem as taxonomias coletivas, multiplica-se ao infinito nosso não saber sobre os animais. O problema se expande também ao se pensar no encontro dessa expressividade com a obsessão cultural humana chamada antropomorfismo, por meio da qual o ser humano faz com que tudo se lhe pareça e se lhe assemelhe. Vale lembrar da observação do filosofo Friedrich Nietzsche, quando afirma que o homem racional molda o mundo à sua consciência, isso é, à sua imagem e semelhança:

> Se forjo a definição de animal mamífero e em seguida declaro, depois de inspecionar um camelo: "Vejam, um animal mamífero", com isso decerto uma verdade é trazida à luz, mas ela é de valor limitado, quero dizer, é cabalmente antropomórfica e não contém um único ponto que seja "verdadeiro em si", efetivo e universalmente válido, sem levar em conta o homem. O pesquisador dessas verdades procura, no fundo, apenas a metamorfose do mundo em homem, luta por um entendimento do mundo como uma coisa à semelhança do homem e conquista, no melhor dos casos, o sentimento de uma assimilação (NIETZSCHE, 1987, p. 36).

Além do homem tomar o mundo como reflexo de si mesmo e por isso frequentemente antropomorfizar imagens, conceitos, objetos, seres etc., há por baixo dessa obsessão o não saber com

relação a si mesmo, aos outros e ao mundo. Em várias ocasiões Lestel demonstra a fragilidade das certezas humanas sobre a vida animal, fazendo lembrar o que mesmo o etólogo tem dificuldade de reconhecer: "[...] a opacidade da inteligência animal para quem a estuda" (LESTEL, 2001, p. 247). Os indígenas não só a conheciam, como os mitos demonstram que diluíram tal opacidade, daí o trabalho especial do xamã: comunicar-se com os animais.

Nesse ponto, vale retomar os estudos de Philippe Descola acerca do animismo; o antropólogo explica que o animismo é o que mais se adequa ao caso ameríndio sul-americano, em suas palavras:

> Nestes sistemas animistas, humanos e muitos não-humanos são concebidos como dotados do mesmo tipo de interioridade e, por causa desta subjetividade comum, é dito que animais e espíritos possuem características sociais: vivem em aldeias, seguem regras de parentesco e códigos éticos, desempenham atividades rituais e trocam objetos. Entretanto, a referência compartilhada pela maioria dos seres no mundo é a humanidade, como uma condição geral, não específica do homem como espécie (DESCOLA, 2015, p. 13).

Se todos são humanos não há sentido em pensar que os animais corresponderiam à alteridade mais radical, à outridade. Se humanos hoje vivem em corpos animais, o fazem porque escolheram dar-se como alimento, em um contexto em que podem voltar a viver, como humanos ou não humanos. Sua identidade não se perde se há morte do corpo, isto ocorre na narrativa e no seio da sociedade.

Percebe-se que se trata de uma ontologia em que todos experimentam a mesma natureza e que, à grosso modo, se diferencia das seguintes correntes ontológicas: o naturalismo, este "baseia-se na descontinuidade das interioridades e continuidade material" (DESCOLA, 2015, p. 21); o totemismo "onde alguns seres do mundo compartilham conjuntos de atributos físicos e morais que ultrapassam os limites entre as espécies" (DESCOLA, 2015, p.17) e o analogismo que supõe que os seres se dispõem "em uma

densa rede de analogias que liga as propriedades intrínsecas de cada entidade autônoma presente no mundo" (DESCOLA, 2015, p.20). Novamente o animismo é explicado pelo antropólogo:

> Pessoas humanas e não-humanas possuem uma visão integralmente cultural de sua esfera de vida porque compartilham do mesmo tipo de interioridade, mas o mundo que cada uma destas entidades percebe e usa é diferente, pois empregam equipamentos corporais distintos.
> Estas diferenças de corpos são morfológicas e, portanto, comportamentais, mais que substanciais (DESCOLA, 2015, p. 13).

Nas narrativas míticas é facilmente notável, como mencionado, a mútua vivência das subjetividades animais e humanas, mas também é reconhecível que há distinções corporais e de atitudes, e que muitas vezes ocorre a metamorfose na dimensão animista provocando a superação da discrepância corporal e do comportamento, ou, ainda, a cristalização e a radicalização da diferença. Na mitologia Cinta Larga encontramos a história do índio que cai na água e vira peixe (CINTA LARGA, 1988, p.26), da arara que fora índio e posteriormente se transforma em peixe (CINTA LARGA, 1988, p.26), e a narrativa que conta a vida da mulher casada com uma coruja, mas que tem filho com o mutum (CINTA LARGA, 1988, p.64). Entre as narrativas míticas dos Desana, encontra-se a mulher que deu à luz araras, japus e outras aves (KEHÍRI; PÃRÕKUMU, 1995, p.34), o índio Baribo que se transforma em pássaro (KEHÍRI; PÃRÕKUMU, 1995, p.150) e a história dos ancestrais que têm o poder de se transformar em onças após tomar o paricá (KEHÍRI; PÃRÕKUMU, 1995, p.165).

No esboço da aprendizagem a partir dos mitos, o leitor relaciona de modo plausível tais narrativas diretamente com o que o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro denomina perspectivismo ameríndio, considerado "um corolário etno-epistemológico do animismo" (1996, p. 122). O perspectivismo

parte da constatação de que o mito remete a um momento em que a diferença entre humanos e não humanos não existia. Leia-se a seguinte afirmação do estudioso:

> O perspectivismo ameríndio conhece então no mito um lugar, geométrico por assim dizer, onde a diferença entre os pontos de vista é ao mesmo tempo anulada e exacerbada. Nesse discurso absoluto, cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma – como humana –, e entretanto age como já manifestando sua natureza distintiva e definitiva de animal, planta ou espírito. De certa forma, todos os personagens que povoam a mitologia são xamãs, o que, aliás, é afirmado por algumas culturas amazônicas (Guss, 1989: 52). (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 354-355)

A manifestação corpórea que diferencia os seres só vem a existir posteriormente; remota e primeiramente todos eram humanos e só depois alguns se tornaram animais, o que indica que há uma unidade das almas que possibilita a comunicação entre humanos e não humanos e o trânsito pelos corpos. Estes não dissociam a unidade espiritual e aceitam que ela transite por eles. Se a alma está 'vestindo' uma roupa (corpo) de onça, o ponto de vista aciona o sujeito onça e o mundo é o mundo que se exprime pela onça, se acontecer o trânsito para um outro corpo, por exemplo, de um tatu, o ponto de vista ativa o sujeito tatu que será, ele mesmo, o ponto de vista de um mundo (2002, p.384-395). O ponto de vista não está na alma, não é atributo ou faculdade dela, ele ativa, agencia o sujeito (2002, p.373) e tem origem nos corpos (2002, p.379-380).

todos são seres humanos no início, alguns se tornaram animais, mas todos podem transitar pelos corpos 'roupas' e cada espírito ativará o atributo de cada corpo, por isso, talvez os xamãs consigam se comunicar com outros seres pelo espírito presente em cada um que é o mesmo

Em outras palavras, a mitologia proporciona saberes ao informar os motivos transumanos, situados na noite dos tempos, das relações sociais (inclua-se aí a relação de caça e caçador), revelando a condição de sujeito e de humanidade a todos os animais, humanos e não humanos. Vale aqui outra observação de Viveiros de Castro:

> Discurso sem sujeito, disse Lévi-Strauss do mito (1964: 19); discurso 'só sujeito', poderíamos igualmente dizer, desta vez falando não da enunciação do discurso, mas de seu enunciado. Ponto de fuga universal do perspectivismo, o mito fala de um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as ações, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo. Meio cujo fim, justamente, a mitologia se propõe a contar (2002, p. 355).

O mito, então, é portador de um discurso em que 'quem fala' e 'o que se fala' são igualmente sujeitos. E o que isso significa? Que o mito trata o outro também como sujeito? Talvez seu maior ensinamento: presa e predador são humanos, porque são sujeitos que compartilham o mesmo espaço social, cósmico, epistemológico e vital; natureza e cultura coabitam-se mutuamente e disso os ameríndios têm profundo conhecimento, o que falta abundantemente à sociedade moderna.

O suposto saber humanista, desde os antigos, é conceitualmente amparado na divisão entre natureza e cultura, e entre animal e homem. Como alerta Luc Ferry "Tudo se passaria então como se a escolha do que é humano só pudesse realizar-se contra a natureza e a escolha do que é natural contra os homens ..." (FERRY, 1994, p. 48). A relação humanista com determinados seres humanos e com os seres não humanos tem se mostrado uma relação indigna, simplesmente porque um grupo de humanos estaria acima de outros grupos de seres humanos e dos seres não humanos, cabendo-lhes a tarefa de manipulação, usurpação, exploração e agressões de todo tipo para com aqueles que são supostamente "inumanos" ou despossuídos dos próprios atributos do homem: racionalidade, linguagem, polegar, uso da ferramenta, memória, tempo, consciência de si... E, sendo assim, que importam novos saberes se a hierarquia já detém toda a verdade?

O antropólogo Claude Levi-Strauss, ao homenagear Rosseau, constata reflexivamente os prejuízos incomensuráveis deflagrados pelo humanismo; sua colocação é marcante:

> Nunca como agora, ao cabo dos quatro últimos séculos de sua história, pôde o homem ocidental se dar conta de como, ao se arrogar o direito de separar radicalmente a humanidade da animalidade, concedendo à primeira tudo aquilo que negava à segunda, ele abria um ciclo maldito, e que a mesma fronteira, constantemente recuada, servia-lhe para afastar homens de outros homens e para reivindicar, em benefício de minorias cada vez mais restritas, o privilégio de um humanismo que já nasceu corrompido, por ter ido buscar no amor-próprio seu princípio e seu conceito (LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 49).

Como abrir mão do amor-próprio? O humanismo é equívoco, por certo qualquer novo humanismo corre o mesmo risco de se absolutizar. A esse respeito corrobora o pensamento de Peter Sloterdijk, ao refletir sobre o texto *Carta sobre o humanismo* de Heidegger acerca do humanismo: "[...] para que exaltar novamente o ser humano e seu auto-retrato filosófico padrão como solução no humanismo, se a catástrofe do presente acaba de mostrar que o problema é o próprio ser humano, com seus sistemas metafísicos de auto-elevação e auto-explicação" (SLOTERDIJK, 2000, p. 23).

Os saberes animais que sugerimos existir nos mitos ameríndios, e que colaborariam para novos modos do ser humano se relacionar consigo, com a natureza e com todos os seres, requerem que as várias áreas do saber e da ciência ocidentais se transformem conjuntamente. Do contrário, será fácil exercer as mesmas chaves de leitura, ler as narrativas míticas como fábulas apenas ou como fantasias coletivas. Para quebrar o "ciclo maldito" o leitor "humanista" precisa enxergar, em si, o motor da separação de natureza e cultura e superar-se.

As produções míticas possuem, em maior ou menor grau, relações de partilha entre os seres e guardam críticas potentes em relação ao modo como o homem ocidental tem se relacionado com suas alteridades mais radicais: animais, plantas, objetos e espíritos, tomando-os predominantemente como objetos (são raros os casos em que surgem como sujeitos); ao mesmo tempo indicam e

desvendam caminhos para os quais a razão instrumental, o humanismo e o antropocentrismo estão cegos. Não é demais frisar que trabalhar com textos míticos possibilita lidar com uma temporalidade narrativa extremamente diferente, uma vez que, a princípio, o mito está em sintonia com o acontecimento atemporal e com a verdade, o que parece significar que as partilhas são profundas e latentes nas narrativas míticas.

Antropologicamente, tal abordagem situa-se em contexto de crise da antropologia e da virada animal, ou, mais precisamente, na abertura que provoca a descentralização do *anthropos* na cultura ocidental. Segundo Eben Kirksey e Stefan Helmreich (2010, p. 545):

> A new genre of writing and mode of research has arrived on the anthropological stage: multispecies ethnography. Creatures previously appearing on the margins of anthropology—as part of the landscape, as food for humans, as symbols—have been pressed into the foreground in recent ethnographies. Animals, plants, fungi, and microbes once confined in anthropological accounts to the realm of zoe or "bare life"—that which is killable—have started to appear alongside humans in the realm of bios, with legibly biographical and political lives (cf. Agamben 1998).

Transitar entre espécies considerando-as equitativamente valiosas do ponto de vida da vida e da política é parte da proposta da "multispecies ethnography" e está aí um martelo que se ocupa em desconstruir o humanismo pernóstico e sócio do capital. Decorre desse motivo o diálogo com os antropólogos Felipe Vander Velden, Eduardo Viveiros de Castro e Philip Descola, cujos trabalhos se dedicam a estudos teóricos e estudos de caso sobre os animais entre os indígenas e que, embora incidam sobre aspectos ontológicos, epistemológicos e sociais, ou mais precisamente por isso, não obnubilam a presença marcante do mito. E o motivo da remissão ao trabalho do etólogo Dominique Lestel reside no fato de provar a efetividade dos sujeitos animais e as culturas que produzem, aproximando-os da sociedade humana tanto quanto os mitos narram.

A abertura temática, política e metodológica da antropologia, por sua vez, promove o desdobramento de direção especial para os investigadores, assim explicam Kirsksey e Helmreich:

> Ethnographers are exploring naturalcultural borderlands and situating their work within ecological concerns. They have involved themselves with an array of organisms and ecologies, and have been open to the methodological challenges these present (2010, p. 548).

Como o ponto cego assumido como pressuposto da discussão é a iminente tragédia - morte do ecossistema terrestre nesta assim chamada era Antropocênica - que envia avisos periodicamente e cada vez de modo mais urgente à sociedade humana, no mesmo caminho encontram-se, consequentemente, pesquisas oriundas de variadas áreas. O motivo comum de atenção dispara desenvolvimentos críticos, descritivos, artísticos e analíticos os mais diversos.

Inclui-se aí a Ecocrítica, sobre a qual Greg Garrard comenta: "[...] a definição mais ampla do objeto da ecocrítica é a de estudo da relação entre o humano e o não humano, ao longo de toda a história cultural humana e acarretando uma crítica do próprio termo 'humano'" (2006, p. 16). Nesse sentido, os Estudos animais se dedicam a abordar prioritariamente os seres que tradicionalmente a cultura ocidental vem chamado de animais, mas as relações com outros não humanos – vegetais, objetos, espíritos - fica assegurada por seu vínculo com a Ecocrítica.

Vale retomar Lestel quando o estudioso se demora a observar o que denomina "comunidades híbridas" - tão comuns atualmente -; são comunidades em que grupos de homens e animais partilham sentidos, interesses e afetos (LESTEL, 2011, p. 13). Não será a dilatação dessa concepção o que urge ser assumido? Compreendermos que compomos, como nas narrativas míticas, uma comunidade, não restrita, mas uma grande comunidade cujo interesse comum é a vida?

Referências

CINTA LARGA, Pichuvy. *Mantere Ma Kwé Tinhin – Histórias de Maloca Antigamente*. Belo Horizonte: SEGRAC-CIMI, 1988. 128 f.

DESCOLA, Philippe. Além de natureza e cultura. *Tessituras*, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 7-33, jan./jun. 2015.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRY, Luc. *A nova ordem ecológica. A árvore, o animal e o homem*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

GARRARD, Greg. *Ecocrítica*. Tradução Vera Ribeiro. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

KÊHÍRI, Tõrãmũ; PÃRÕKUMU, Umusi. *Antes o mundo não existia*: mitologia dos antigos Desana. São João Batista do Rio Tiquié : UNIRT ; São Gabriel da Cachoeira : FOIRN, 1995. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro, v.1)

KIRSKSEY, Eben e HELMREICH Stefan. The emergence of multispecies ethnography. *CULTURAL ANTHROPOLOGY*, Vol. 25, Issue 4, pp. 545–576. ISSN 0886-7356, online ISSN 1548-1360. C! 2010 by the American Anthropological Association. All rights reserved. DOI: 10.1111/j.1548-1360.2010.01069.x

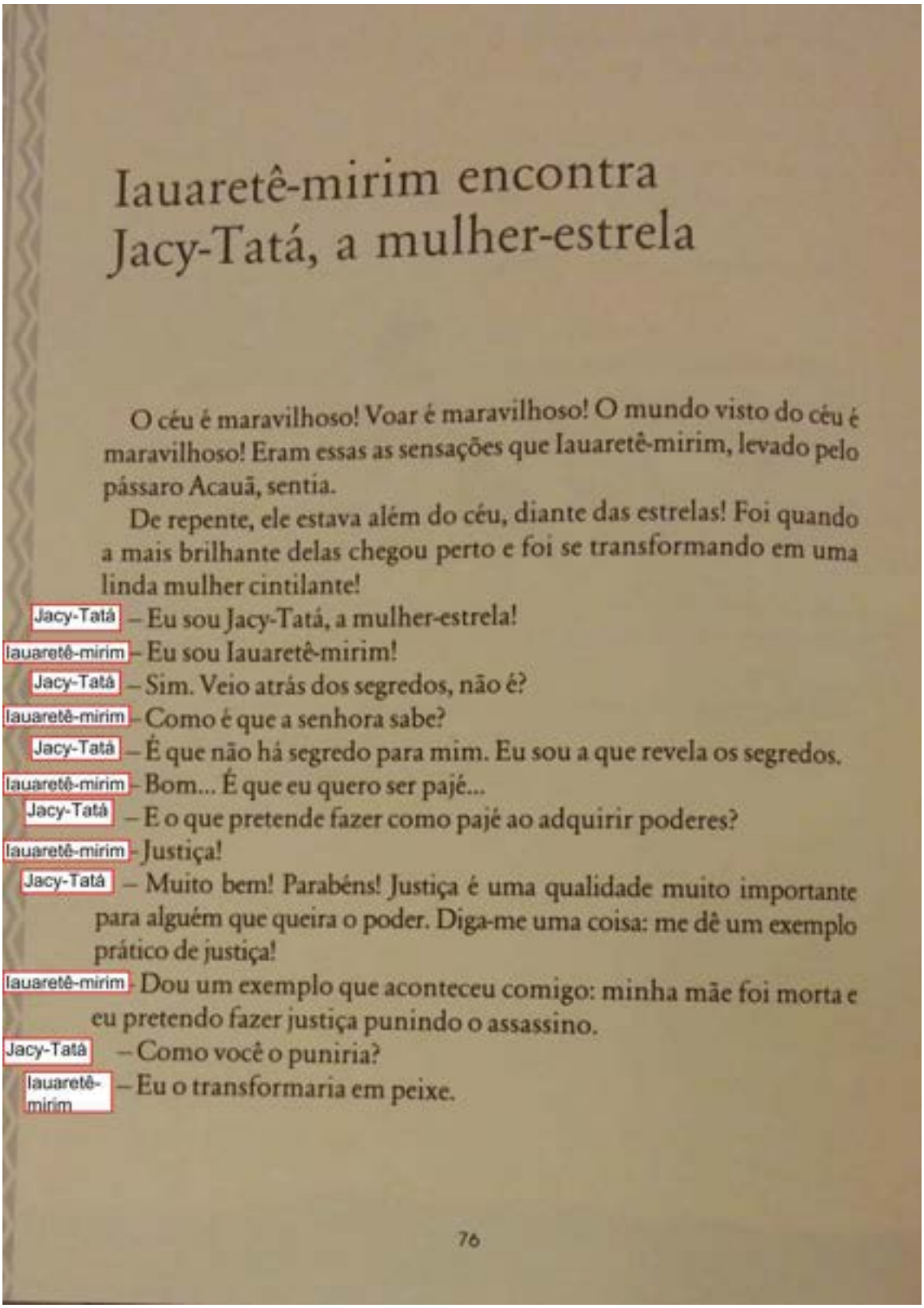
KRÜGER, Marcos Frederico. *Amazônia*: mito e literatura. Manaus: Editora Valer, 2011.

LESTEL, Dominique. A animalidade, o humano e as "comunidades híbridas". In: MACIEL, Maria Esther (Org.). *Pensar/escrever o animal*: ensaios de zoopoética e biopolítica. Florianópolis: Editora UFSC, 2011. p. 23-53.

_____. *As origens animais da cultura*. Tradução Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LEVI-STRAUSS, Claude. Jean Jacques Rosseau, fundador das ciências humanas. In: _____. *Antropologia estrutural dois*. Tradução de Maria do Carmo Pandolfo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

ANEXO 13: Cópias do texto *Iauaretê-mirim encontra Jacy-Tatá, a mulher-estrela* com divisões nas falas



Iauaretê-mirim encontra Jacy-Tatá, a mulher-estrela

O céu é maravilhoso! Voar é maravilhoso! O mundo visto do céu é maravilhoso! Eram essas as sensações que Iauaretê-mirim, levado pelo pássaro Acauã, sentia.

De repente, ele estava além do céu, diante das estrelas! Foi quando a mais brilhante delas chegou perto e foi se transformando em uma linda mulher cintilante!

Jacy-Tatá – Eu sou Jacy-Tatá, a mulher-estrela!

Iauaretê-mirim – Eu sou Iauaretê-mirim!

Jacy-Tatá – Sim. Veio atrás dos segredos, não é?

Iauaretê-mirim – Como é que a senhora sabe?

Jacy-Tatá – É que não há segredo para mim. Eu sou a que revela os segredos.

Iauaretê-mirim – Bom... É que eu quero ser pajé...

Jacy-Tatá – E o que pretende fazer como pajé ao adquirir poderes?

Iauaretê-mirim – Justiça!

Jacy-Tatá – Muito bem! Parabéns! Justiça é uma qualidade muito importante para alguém que queira o poder. Diga-me uma coisa: me dê um exemplo prático de justiça!

Iauaretê-mirim – Dou um exemplo que aconteceu comigo: minha mãe foi morta e eu pretendo fazer justiça punindo o assassino.

Jacy-Tatá – Como você o puniria?

Iauaretê-mirim – Eu o transformaria em peixe.

76

Jacy-Tatá – Mas você tem certeza de que ela foi assassinada?

Iauaretê-mirim – Sim. Pelo menos é o que dizem.

Jacy-Tatá – Justiça não se faz com o que dizem. Justiça se faz com fatos. E fatos que demonstrem todos os lados de uma situação ocorrida. Os lados claros e os escuros. Justiça não é fácil! Além disso, como tudo tem uma raiz, a verdadeira justiça busca a raiz de onde nasceu a injustiça. Você conhece a raiz?

Iauaretê-mirim – Que raiz?

Jacy-Tatá – A raiz da morte da sua mãe.

Iauaretê-mirim – Acho que... Não!

Jacy-Tatá – Então eu vou te mostrar, no registro da vida, o que ocorreu.

Quando Jacy-Tatá falou, fez uns gestos com suas luminosas mãos estelares e foram aparecendo imagens diante de Iauaretê-mirim como numa tela de cinema.

Ele viu sua mãe, Kamakuã, receber a visita de um ancião de longos cabelos brilhantes, que lhe dizia:

Anhangá – Eu sou Anhangá, o guardião da floresta. A Mãe Terra corre perigo por causa das más ações de um filho seu, que podem influenciar muitas pessoas e muitas gerações, pois cada coisa que fazemos em nossa vida tem o poder de se espalhar pelos quatro cantos e se multiplicar por diversas gerações. Seu filho faz coisas perigosas e por isso preciso de sua ajuda.

Iauaretê-mirim viu sua mãe, Kamakuã, ficar muito preocupada e dizer:

Kamakuã – Eu estou disposta a ajudar.

O ancião de longos cabelos brilhantes então falou:

Anhangá – Mesmo que custe a sua vida!

Kamakuã – Eu sou a mãe de dois filhos; a Mãe Terra é a mãe de todas as aldeias e todos os povos, a vida dela é mais importante que a minha. Quero ajudar!

Então Iauaretê-mirim viu o ancião de longos cabelos brilhantes transformar Kamakuã em um belo cervo. Viu-a partir para a floresta. Viu Juruá matar o cervo.

Então Iauaretê-mirim ficou envergonhado!

Jacy-Tatá, com um gesto das mãos, fez as imagens sumirem e comentou:

Jacy-Tatá – Agora você conhece o outro lado da história.

Iauaretê-mirim – Que tolo fui eu! Não quero mais nada! Não quero mais nenhum segredo e nenhum poder!

Jacy-Tatá – Mas eu já te dei!

Iauaretê-mirim – Onde? Qual?

Jacy-Tatá – O maior de todos os poderes: o de conhecer a verdade! Meu filho, a verdade é um diamante de muitos lados, mas ela é inteira e poderosa. Tome. – disse Jacy-Tatá e colocou um brilho de luz no coração de Iauaretê-mirim. Logo em seguida outra estrela foi se aproximando e tomando forma – era a mãe de Iauaretê-mirim.

Kamakuã – Meu filho, não fique triste por minha causa. O que é morte no mundo muitas vezes pode ser somente uma transformação. Assim como uma simples lagarta se transforma em uma linda borboleta, ocorre às pessoas algo parecido. Já está na hora de você saber que todos nós, seres humanos, somos estrelas adormecidas dentro de um tronco de árvore, que é nosso corpo físico.

O céu foi ficando ofuscante de lágrimas que desceram como estrelas cadentes. Então se despediram, e o pássaro sagrado Acauã trouxe de volta ao chão o mais jovem aprendiz de segredos, na floresta, ao lado de seu amigo jatobá.

O pé de jatobá viu um brilho diferente no coração do guerreiro. Naquele dia, havia nascido um pajé.

ANEXO 14: Modelos de coroa e adereço

ANEXO DE MOLDES DE COCAR E COROA PARA CORTAR E PINTAR

ESCOLA:

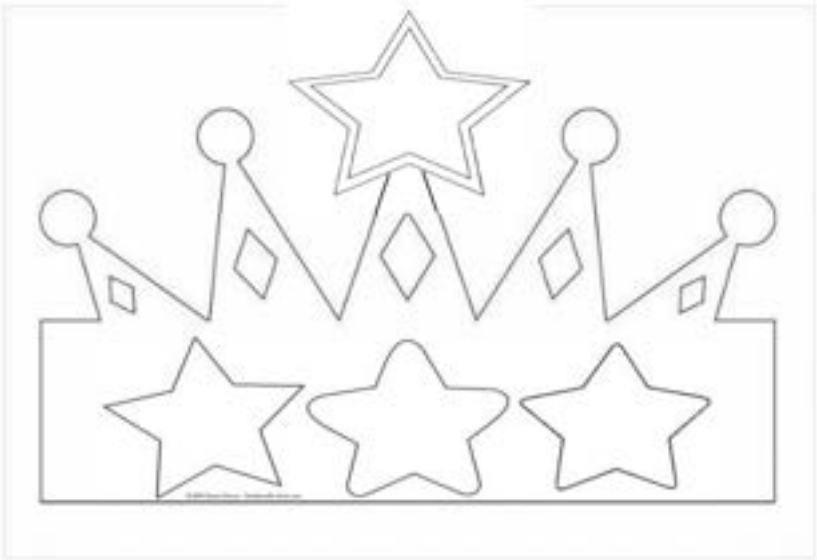
NOME: DATA:__/__/__

ATIVIDADES

LER E APRENDER

Retirado de: https://br.pinterest.com/pin/552676185529102210/ Acessado em: 26.09.2022.

ANEXO 15: Modelos de coroa e adereço



Eu sou Kaká Werá Jecupé

Kaká é um apelido, um escudo. De acordo com nossa tradição, uma palavra pode proteger ou destruir alguém; o poder de uma palavra na boca é o mesmo de uma flecha no arco, e por isso às vezes usamos apelidos como patuás.

Werá Jecupé é meu tom, ou seja, meu espírito nomeado. De acordo com esse nome, meu espírito veio do leste, fazendo um movimento para o sul, entoando assim um som, uma dança, um gesto do espírito para a matéria, que nos apresenta ao mundo como se fosse uma assinatura. Essa assinatura registrada na aldeia me faz algo como neto do Trovão, bisneto de Tupã. É dessa maneira que somos nomeados, para que não se perca a qualidade da natureza de que descendemos.

Para a cultura guarani, na qual fui iniciado, em São Paulo, onde nasci, o ato da nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na parte terra. O céu é o mundo espiritual, a raiz de todos nós. A terra é a contraparte material do espírito. Essa cultura se fundamenta em uma tradição que vem desde quando a noite não existia e se chama **Arandu Arakuaa**, "sabedoria dos ciclos do céu" ou "saber do movimento do Universo". E é também sobre os fundamentos dessa tradição que vamos falar.

Na terra, meus pais não são Guarani – eles vieram de Minas Gerais, ladeando o São Francisco. Ficaram conhecidos no passado como Tapuia. No entanto, minha família se considera um grupo de "guerreiros sem armas" ou, como gosto de me apresentar, **txukarramãe**. Os antepassados de meus pais eram do rio Araguaia. São clãs totalmente diferentes dos Guarani, povo em que fui batizado. Devo, no entanto, dizer que não são os mesmos Txukarramãe presentes hoje no Alto Xingu, da família kayapó. Apresento-me como **txukarramãe** pelo fato de ser um guerreiro sem armas, simplesmente. E, como meus pais já se foram para a terra sem males, comecei a tarefa, a partir dos ensinamentos que me foram passados, de difundir a tradição, plantando agora, para o próximo ciclo da natureza cósmica nessa terra chamada Brasil, sementes ancestrais para o florescimento de uma nova tribo.

Também passei por cerimônias de iniciação e reverência a meus antepassados do Araguaia, banhando-me e cantando em suas águas, com o acompanhamento de parentes Xavante, seguindo um impulso de meu coração. Andei por cerrados, pela mata Atlântica, pelas serras, de aldeia em aldeia, de Norte a Sul do país, colhendo a sabedoria deixada por seres de cabeças brancas, seres de cabelos por nascer, em plantas, animais, pedras.

Contudo, nem sempre foi assim. Na infância, distanciei-me dessa tradição quando fui estudar na escola pública, onde aprendi a arte de ler e escrever. Após quase quinze anos longe de minhas raízes, iniciei uma peregrinação à procura de meu espírito, que foi reencontrado novamente entre os Guarani e foi consagrado, depois de muitos atos de purificação de boa parte de minhas ignorâncias e mazelas, no belíssimo Tocantins, pela cultura krahô, onde passei a ser conhecido como **Tsuk**, "semente de fruto maduro".

Nessas andanças conheci mil povos, vivenciei suas riquezas: o pensamento, a sabedoria, os ritos, os mitos e a medicina sagrada nativa. No mundo espiritual, reencontrei os ancestrais, os antepassados, as divindades anciãs, as entidades da natureza e meu clã antepassado, em que busco, sempre que posso, sabedoria.

A peregrinação na terra e o encontro espiritual me permitiram vivenciar a essência desses mil povos, a qual pretendo expor aqui, como parte da tarefa que desenvolvo atualmente, que é difundir os ensinamentos ancestrais: a tradição do Sol, a tradição da Lua e a tradição do sonho.

Meus pés percorreram serras, montanhas, florestas e rios que geraram nossos antepassados. Meus olhos percorreram olhos de parentes desamparados da própria história devido à morte ou ao silêncio de nossos velhos. Apalpei a terra estéril e a árvore seca pela raiz fraca em um ponto que cobria a vida com um tom pálido. Era a alma do mundo dizendo que um ciclo havia terminado e que, naquele instante, da soma das sabedorias das antigas tribos que o ponto insistia em iluminar, mesmo que palidamente, uma nova tribo amanheceria como Sol. Para isso, as raízes teriam que ser resgatadas, a terra precisaria ser recuperada e revitalizada. Foi assim que um menino buscou um guerreiro que buscou um clã que buscou o coração. E todos se puseram a trabalhar para trazer a milenar sabedoria para as novas gerações, trazer de volta a ciência sagrada enquanto essência, para que seu aroma ampare e permeie como bálsamo os corações e as mentes das futuras gerações.

ANEXO 17: “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, publicado por Luiz Antônio Marcushi em 2007

Gêneros textuais[1]: definição e funcionalidade

Luiz Antônio Marcuschi

1.Gêneros textuais como práticas sócio-históricas

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveisl. dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Quanto a esse último aspecto, uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. c., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o flores cimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sóciopragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Esta coletânea traz estudos sobre uma variedade de gêneros textuais relacionados a algum meio de comunicação e analisa-os em suas peculiaridades organizacionais e funcionais, apontando ainda aspectos de interesse para o trabalho em sala de aula. Neste contexto, o presente ensaio caracteriza-se como uma introdução geral à investigação dos gêneros textuais e desenvolve uma bateria de noções que podem servir para a compreensão do problema geral envolvido. Certamente, haveria muitas outras perspectivas de análise e muitos outros caminhos teóricos para a definição e abordagem da questão, mas tanto o exíguo espaço como a finalidade didática desta breve introdução impedem que se façam longas incursões pela bibliografia técnica hoje

---

[1] Este trabalho, elaborado especialmente para o presente livro, incorpora uma série de observações desenvolvidas com grande detalhe em um livro de minha autoria (Marcuschi, no prelo), que está sendo finalizado sob o título: *"Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas"* a ser lançado pela Editora Cortez em breve.

disponível.

2. Novos gêneros e velhas bases

Como afirmado, não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas *(e-mails)*, bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997] que falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe pré-existe, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares. O *e-mail* (correio eletrônico) gera *mensagens eletrônicas* que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes os seus antecessores. Contudo, as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias, como se verá no estudo sobre gêneros emergentes na mídia virtual.

Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos.

Quanto a este último aspecto, é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado *"artigo científico"*;

imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um *"artigo de divulgação científica"*. É claro que há distinções bastante claras quanto aos dois gêneros, mas para a comunidade científica, sob o ponto de vista de suas classificações, um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o *mesmo texto*. Assim, num primeiro momento podemos dizer que as expressões *"mesmo texto"* e *"mesmo gênero"* não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no *mesmo suporte*. Estes aspectos sugerem cautela quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para a determinação e identificação de um gênero.

3.Definição de tipo e gênero textual

Aspecto teórico e terminológico relevante é a distinção entre duas noções nem sempre analisadas de modo claro na bibliografia pertinente. Trata-se de distinguir entre o que se convencionou chamar de *tipo textual*, de um lado, e *gênero textual*, de outro lado. Não vamos aqui nos dedicar à observação da diversidade terminológica existente nesse terreno, pois isso nos desviaria muito dos objetivos da abordagem.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*. Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos.

Nesse contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem contudo cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. Fugimos também de um realismo externalista, mas não nos situamos numa visão subjetivista. Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o' de algum modo.

Para uma maior compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais sem grande complicação técnica, trazemos a seguir uma definição que permite entender as diferenças com certa facilidade. Essa distinção é fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual. Entre os autores que defendem uma posição similar à aqui exposta estão Douglas Biber (1988), John Swales (1990.), Jean-Michel Adam (1990), JeanPaul Bronckart (1999). Vejamos aqui uma breve definição das duas noções:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

Para uma maior visibilidade, poderíamos elaborar aqui o seguinte quadro sinóptico:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Antes de analisarmos alguns gêneros textuais e algumas questões relativas aos tipos, seria interessante definir mais uma noção que vem sendo usada de maneira um tanto vaga. Trata-se da expressão *domínio discursivo.*

(c) Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes] lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas

institucionalizadas.

Veja-se o caso das *jaculatórias, novenas* e *ladainhas,* que são gêneros exclusivos do domínio religioso e não aparecem em outros domínios. Tome-se este exemplo de uma *jaculatória* que parecia extinta} mas é altamente praticada por pessoas religiosas.

Exemplo (1) *jaculatória (In: Rezemos o Terço. Aparecida} Editora Santuário, 1977, p.54)*

Senhora Aparecida, milagrosa padroeira, sede nossa guia pesta mortal carreira! Ó Virgem Aparecida, sacrário do redentor, dai à alma desfalecida vosso poder e valor. á Virgem Aparecida, fiel e seguro norte, alcançai-nos graças na vida, favorecei-nos na morte!

A *jaculatória* é um gênero textual que se caracteriza por um conteúdo de grande fervor religioso} estilo laudatório e invocatório (duas seqüências injuntivas ligadas na sua formulação imperativa)} composição curta com poucos enunciados, voltada para a obtenção de graças ou perdão} a depender da circunstância.

Em relação às observações teóricas acima, deve-se ter o cuidado de não confundir *texto* e *discurso* como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito} pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos} os textos realizam discursos em situações institucionais} históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações lingüísticas} sociais e cognitivas} segundo Robert de Beaugrande (1997).

Observe-se que a definição dada aos termos. aqui utilizados é muito mais operacional do que formal. Assim} para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *seqüências lingüísticas típicas* como norte adoras; já para a noção de *gênero textual}* predominam os critérios de *ação prática} circulação sócio-histórica} funcionalidade, conteúdo temático, estilo* e *composicionalidade,* sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

4. Algumas observações sobre os tipos textuais

Em geral, a expressão *"tipo de texto",* muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um *gênero de texto.* Quando alguém diz, por exemplo, *"a carta pessoal é um tipo de texto informal",* ele não está empregando o termo *"tipo de texto"* de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma *carta pessoal* que você escreve para sua mãe é um *gênero textual,* assim como um *editorial, horóscopo/ receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversação casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro.* É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Veja-se o caso da carta pessoal, que pode conter uma seqüência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante.

Já que mencionamos o caso da carta pessoal, tomemos este breve exemplo de uma carta entre amigos. Aqui foram suprimidos alguns trechos e mudados os nomes e as siglas para não identificação dos atores sociais envolvidos:

Exemplo (2): *NELFE-003 - Carta pessoal*

Seqüências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	AmigaA.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escreveno na escrivaninha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositiva	Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento ... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.I,
Narrativa	ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
Expositiva	Dançar é muito bom, principalmente em uma discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro têm muitos jovens, somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro!
Narrativa	C. foi três vezes à K. I.,
Injuntiva	pergunte só a ele como é!
Expositiva	Está tocando agora o "Melô da Mina Sensual", super demais! Aqui ouço também a Transamérica e RPC}M.
Injuntiva	E você, quais rádios curte?

Expositiva	Demorei um tem pão pra responder, espero sinceramente que você não esteja chateada comigo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, principalmente a galera da ET, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é viajar, ficar um tempo por aí, conhecer legal vocês todos, sairmos juntos ... Só que não sei ao certo se vou realmente no início de 1992. Mas pode ser que dê, quem sabe! /...../ Não sei ao certo se vou ou não, mas fique certa que farei de tudo para conhecer vocês o mais rápido possível. Posso te dizer uma coisa? Adoro muito vocês!
Expositiva	Agora, a minha rotina: às segundas, quartas e sextas-feiras trabalho de 8:00 às 17:00h, em Botafogo . De lá vou para o T., minha aula vai de 18;30 às 10:40h. Chego aqui em casa quinze para meianoite. E às terças e quintas fico 050 em F. só de 8:00 às 12:30h. Vou para o T.; às 13:30 começa o meu curso de Francês (vou me formar ano que vem) e vai até IS:30h. 16:ooh vou dar aula e fico até 17:30h. 17:40h às 18:30h faço natação (no T. também) e até 22:40h tenho aula. / / Ontem eu e Simone fizemos três meses de namoro;
Narrativa	você sabia que eu estava namorando?
Injuntiva	Ela mora aqui mesmo no «ilegível)) (nome do condomínio). A gente se gosta muito, às vezes eu acho que nunca vamos terminar, depois eu acho que o namoro não vai durar muito, entende?
Injuntiva	O problema é que ela é muito ciumenta, principalmente porque eu já fui afim da B., que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que S. já fica com raiva.

Expositiva	É acho que vou terminando ...
Argumentativa	escreva! Faz um favor? Diga pra M., A. P. e C. que esperem, não demoro a escrever
Injuntiva	Adoro vocês! Um beijão!
Narrativa	Do amigo P. P. 15:16h

É notável a variedade de seqüências tipológicas nessa carta pessoal, em que predominam descrições e exposições, o que é muito comum para esse gênero. Não há espaço aqui para maiores detalhes, mas esse modo de análise pode ser desenvolvido com todos os gêneros e, de uma maneira geral, vai-se notar que há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

Portanto, entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" ou tessitura das seqüências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si.[2] Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base.

Para concluir essas observações sobre os tipos textuais, vejamos a sugestão de Werlich (1973), que propõe uma matriz de critérios, partindo de estruturas lingüísticas típicas dos enunciados que formam a base do texto. Werlich toma a base temática do texto representada ou pelo título ou pelo início do texto como adequada à formulação da tipologia. Assim, são desenvolvidas as cinco bases temáticas textuais típicas que darão origem *aos* tipos textuais (o que foi utilizado acima para a segmentação das seqüências observadas na carta acima analisada). Vejamos isto na figura abaixo:

[2] Esta é uma posição defendida recentemente também por Jean-Michel Adam (1999) que julga ser a unidade "texto" muito heterogênea para ser tomada como uma entidade lingüística. Trata-se, pois de uma entidade comunicativa que é construída com unidades composicionais constituídas pelas seqüências tipológicas

Tipos textuais segundo Werlich (1973)

Bases temáticas	Exemplos	Traços lingüísticos
1. Descritiva	"Sobre a mesa havia milhares de vidros."	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar
2. Narrativa	""Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.""	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	(a) "" Uma parte do cérebro é o _órtex."" (b) "" O cérebro tem 10 milhões de neurônios""	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: ""contém"", ""consiste"" ""compreende"") e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativo	"" A obsessão com a durabilidade de nas Artes não é permanente.""	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.

5. Injuntiva	"" pare!"", "" seja razoável!""	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um ""deve"". Por exemplo: ""Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se.""

Um elemento central na organização de textos narrativos é a seqüência temporal. Já no caso de textos descritivos predominam as seqüências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de seqüências analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de seqüências contrastivas explicitas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de seqüências imperativas.

Se voltarmos agora ao exemplo (2) da carta pessoal apresentada acima, veremos que cada uma daquelas seqüências lá identificadas realiza os traços lingüísticos aqui apresentados. Não é difícil tomar os gêneros textuais e analisálos com esses critérios, identificando-lhes as seqüências. Para o caso do ensino, pode-se chamar a atenção da dificuldade que existe na organização das seqüências tipológicas de base, já que elas não podem ser simplesmente justapostas. Os alunos apresentam dificuldades precisamente nesses pontos e não conseguem realizar as relações entre as seqüências. E os diversos gêneros seqüenciam bases tipológicas diversas.

5. Observações sobre os gêneros textuais

Como já lembrado, os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin [1997] dizia que os gêneros eram tipos "relativamente estáveis" de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Existem estudos feitos por lingüistas alemães que chegaram a nomear mais de 4000 gêneros, o que à primeira vista parece um exagero (Veja-se Adamzik, 1997). Daí a desistência progressiva de teorias com pretensão a uma classificação geral dos gêneros.

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas", o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

A expressão "gênero" sempre esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas já não é mais assim, como lembra Swales (1990:33), ao dizer que "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias". É assim que se usa a noção de gênero em Etnografia, Sociologia, Antropologia, Folclore, Retórica e, evidentemente, na Lingüística.

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: "querida mamãe". Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto. A título de exemplo, observe-se este artigo de opinião da Folha de São Paulo, que, embora escrito na forma de um poema, continua sendo um artigo de opinião:

Exemplo (3) *NELFE - 350 - artigo de opinião*

Um novo José **Josias de Souza**	
-São Paulo-	Diga: ora, Drummond, Agora
Calma José.	Se você gritasse,
A festa não começou,	se você gemesse,
a luz não acendeu,	se você dormisse,
a noite não esquentou,	se você cansasse,
o Malan não amoleceu,	se você morresse ...
mas se voltar a pergunta:	O Malan nada faria,
e agora José?	mas já há quem faça.
Diga: ora Drummond,	
agora Camdessus.	Ainda só, no escuro,
Continua sem mulher,	qual bicho-do-mato,
continua sem discurso,	ainda sem teogonia,
continua sem carinho,	ainda sem parede nua,
ainda não pode beber,	para se encostar,
ainda não pode fumar,	ainda sem cavalo preto,
cuspir ainda não pode,	Que fuja a galope,
a noite ainda é fria,	você ainda marcha, José!
o dia ainda não veio,	Se voltar a pergunta:
o riso ainda não veio,	José, para onde?

não veio ainda a utopia,	Diga: ora Drummond,
o Malan tem miopia,	por que tanta dúvida?
mas nem tudo acabou,	Elementar, elementar,
nem tudo fugiu,	sigo pra Washington
nem tudo mofou.	e, por favor, poeta,
Se voltar a pergunta:	não me chame de José.
E agora José?	Me chame Joseph.

Fonte: Folha de São Paulo, Caderno 1, pág. 2 - Opinião, 04/10/1999

Aspecto interessante no texto acima é que ele apresenta uma configuração híbrida, tendo o formato de um poema para o gênero artigo de opinião. Isso configura uma estrutura inter-gêneros de natureza altamente híbrida e uma relação intertextual com alusão ao poema e ao poeta autor do poema no qual se inspira e do qual extrai elementos: "E agora José", de Carlos Drummond de Andrade. Essa característica pode ser analisada de acordo com a sugestão de Ursula Fix (1997:97), que usa a expressão "intertextualidade inter-gêneros" para designar o aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro. Esta violação de cânones subvertendo o modelo global de um gênero poderia ser visualizada num diagrama tal como este:

INTERTEXTUALIDADE TIPOLÓGICA

A questão da intertextualidade inter-gêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias seqüências de tipos textuais (por exemplo, o caso da carta pessoal citada). No exemplo acima, temos um gênero funcional (artigo de opinião) com o formato de outro (poema). Em princípio, isto não deve trazer dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros.

Resumidamente, em relação aos gêneros, temos:

(1) intertextualidade inter-gêneros = um gênero com a função de outro
(2) heterogeneidade tipológica = um gênero com a presença de vários tipos

o exemplo do artigo de opinião analisado é um caso para a situação (1) da hibridização textual com inter-gêneros; já a carta pessoal analisada anteriormente é um exemplo para (2), com uma heterogeneidade tipol(Ç>gica muito grande. No geral, este segundo caso é mais comum que o primeiro. Contudo, se tomarmos alguns gêneros, veremos que eles são mais propensos a uma intertextualidade inter-gêneros. Veja, por exemplo, a publicidade que se caracteriza por operar de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem genérica instituída, chamando atenção para a venda de um produto. Desenquadrar o produto de seu enquadre normal é uma forma de enquadrá10 em novo enfoque, para que o vejamos de forma mais nítida no mar de ofertas de produtos.

É esta possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme. capacidade de adaptação e ausência de rigidez e se acha perfeitamente de acordo com Miller (1984:151), que considera o gênero como "ação social", lembrando que uma definição retoricamente correta de gênero "não deve centrar-se na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele aparece para realizarse". Este aspecto vai ser central na designação de muitos gêneros que são definidos basicamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses) e não por suas formas. Contudo, voltamos a frisar que isto não significa eliminar o alto poder organizador das formas composicionais dos gêneros. O próprio Bakhtin [1997] indicava a "construção composicional", ao lado do "conteúdo temático" e do "estilo" como as três características dos gêneros.

De igual modo, para Eija Ventola (1995:7), os "gêneros são sistemas semióticos que geram estruturas particulares que em última instância são captadas por comportamentos lingüísticos mediante os registros". Enquanto resultado convencional numa dada cultura, os gêneros se definiriam como "ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes" (Miller, 1984:159). As formas tornam-se convencionais e com isto genéricas precisamente em virtude da recorrência das situações em que são investidas como ações retóricas típicas. Os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer conseqüências significativas para a variação de gêneros, mas este é um aspecto que somente o estudo intercultural dos gêneros poderá decidir.

6. Gêneros textuais e ensino

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção com para a compreensão. Em certo sentido, é esta idéia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. E esta é também a proposta central dos ensaios desta coletânea de textos que pretende mostrar como analisar e tratar alguns dos gêneros mais praticados nos diversos meios de comunicação.

As observações teóricas expostas não só visam a esclarecer conceitos como também a apontar a diversidade de possibilidades de observação dos gêneros textuais. Por certo, não estamos aqui em condições de nos dedicarmos a todos os problemas envolvidos, mas é possível indicar alguns. Em especial seria bom ter em mente a questão da relação oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, pois, como sabemos, os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana. Mas há alguns gêneros

que só são recebidos na forma oral apesar de terem sido produzidos originalmente na forma escrita, como o caso das notícias de televisão ou rádio. Nós ouvimos aquelas notícias, mas elas foram escritas e são lidas (oratizadas) pelo apresentador ou locutor.

Assim, é bom ter cautela com a idéia de gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa e deve ser feita com clareza. Veja-se o caso acima citado das jaculatórias, novenas e ladainhas. Embora todas tenham sido escritas, seu uso nas atividades religiosas é sempre oral. Ninguém reza por escrito e sim oralmente. Por isso dizemos que oramos e não que escrevemos a Deus.

Tudo o que estamos apontando neste momento deve-se ao fato de os eventos a que chamamos propriamente gêneros textuais serem artefatos lingüísticos concretos. Esta circunstância ou característica dos gêneros tomaos, como já vimos, fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos. Daí dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação. Operam prospectivamente, abrindo o caminho da compreensão, como muito bem frisou Bakhtin (1997).

Muitas vezes, em situações orais, os interlocutores discutem a respeito do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir. Trata-se de uma negociação tipológica. Segundo observou o lingüista alemão Hugo Steger (1974), as designações sugeridas pelos falantes não são suficientemente unitárias ou claras, nem fundadas em algum critério geral para serem consistentes. Em relação a isso, lembra a lingüista alemã Elizabeth Gülich (1986) que os interlocutores seguem em geral três critérios para designarem seus textos:

a) *canal/ meio de comunicação:* (telefonema, carta, telegrama)
b) *critérios formais:* (conto, discussão, debate, contrato, ata, poema)
c) *natureza do conteúdo:* (piada, prefácio de livro, receita culinária, bula de remédio)

Contudo, isso não chega a oferecer critérios para formar uma classificação nem constituir todos os nomes. Para Douglas Biber (1988), por exemplo, os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma. Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (lingüísticas e formais).

Elizabeth Gülich (1986) observa que as situações e os contextos em que os falantes ou escritores designam os gêneros textuais são em geral aqueles em que parece relevante designá-las para chamar a atenção sobre determinadas regras vigentes no caso. É assim que ouvimos pessoas dizendo: "nessa reunião não cabe uma piada, mas deixem que eu conte uma para descontrair um pouco". Ou então ouvimos alguém dizer: "fulano não desconfia e discursa até na hora de tomar uma cerveja". Por outro lado, notamos que há casos institucionalmente marcados que exigem, no início, a designação do género de texto e a informação sobre suas regras de desenvolvimento. Este é o caso de uma tomada de depoimento na Justiça, em que o Juiz lê as regras e expõe direitos e deveres de cada indivíduo.

Assim, contar piadas fora de lugar é um caso de inadequação ou violação de normas sociais relativas aos gêneros textuais. Isso quer dizer que não há só a questão da produção adequada do gênero, mas também um uso adequado. Esta não é uma questão de etiqueta social apenas, mas é um caso de adequação tipo lógica, que diz respeito à

relação que deveria haver, na produção de cada gênero textual, entre os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.)
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.)
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc)
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas

É provável que esta relação obedeça a parâmetros de relativa rigidez em virtude das rotinas sociais presentes em cada contexto cultural e social, de maneira que sua inobservância pode acarretar problemas. Assim, numa reunião de negócios, por exemplo, um empresário que se pusesse a cantar o Hino Nacional seria considerado um tanto esquisito e talvez pouco confiável para uma parceria de negócios. Ou alguém que, durante um culto e no meio de uma oração, começasse a esbravejar contra o sacerdote ou o pastor não ia ser bem-visto. Neste sentido, os indicadores aqui levantados serviriam para identificar as condições de adequação genérica na produção dos gêneros, espedalmente os orais.

Considerando que os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Esta era também a posição central de Bakhtin [1997] que, como vimos, tratava os gêneros como atividades enunciativas "relativamente estáveis".

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: "identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível lingüístico e propósitos". É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora.

7. Observações finais

Em conclusão a estas observações sobre o tema em pauta, pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos lingüisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos lingüisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet.

A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Lingüística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos. Assim, a investigação aqui trazida é de interesse aos que trabalham e militam nessas áreas. Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para *11* enfeite" e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas ainda não se tratam de modo sistemático os gêneros orais em geral. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas.

No entanto, não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Nem é comum que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais, como bem observam Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1998). Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

Enfim, vale repisar a idéia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetares da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar. Os trabalhos incluídos neste livro buscam oferecer sugestões bastante claras e concretas de observação dos gêneros textuais na perspectiva aqui sugerida e com algumas variações teóricas que cada autor dos textos adota em função de seus interesses e de suas sugestões de trabalho. No conjunto, a diversidade de observações deverá ser um benefício a mais para quem vier a usufruir dessas análises.

ANEXO 18: Biografia de Kaká Werá Jecupé

SOBRE O AUTOR

Kaká Werá Jecupé é índio de origem tapuia, escritor, ambientalista, conferencista; fundador do Instituto Arapoty, organização voltada para a difusão dos valores sagrados e éticos da cultura indígena. É empreendedor social da rede Ashokade Empreendedores Sociais e conselheiroda Bovespa Social & Ambiental. Lecionou na Fundação Peirópolis e na Unipaz (Universidade da Paz). Tem como missão ajudar na construção e no desenvolvimento de uma cultura de paz pela promoção do respeito à diversidade cultural e ecológica. Já viajou e fez palestras em diversos países, como: Inglaterra, Estados Unidos, Israel, Índia, Escócia, México e França, sempre procurando levar mensagens da sabedoria dos povos ancestrais do Brasil. Pela Editora Peirópolis jápublicou *Tupã Tenondé* e *A terra dos mil povos – História indígena do Brasil contada por um índio.*

ANEXO 19: *A queda do céu: o arcaico-contemporâneo em Davi Kopenawa e Bruce Albert*, de Alberto Pucheu (2018, p. 397-424)

20

A queda do céu: o arcaicontemporâneo de Davi Kopenawa e Bruce Albert

Alberto Pucheu[1]

"Somos outra gente"
"[os brancos] São gente outra"
(Davi Kopenawa)

Leio a primeira frase de *A queda do céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, e é como se ela temporariamente me bastasse, como se eu tivesse de ficar um tempo apenas com ela, como se eu tivesse de ruminá-la, como se eu tivesse de deixá-la pairando, ou melhor, como se eu tivesse de permanecer pairando com ela, pairando nela, pairando por sobre ela, mesmo que ainda tenha 600 páginas pela frente; fico, literalmente, pairando no antes de quase todo o escrito do livro – pairando na primeira e única frase lida, como se todo o pretenso resto, como se a suposta totalidade do livro fosse inteiramente dispensável a partir da primeira frase, ou que a potência de todo o livro existisse para desdobrá-la e esclarecê-la.Sei que não se trata absolutamente disso, sei que a potência de cada linha escrita é infinita, mas pairo na primeira frase, que me coloca em suspensão. Leio-a e, temporariamente, não vou adiante, leio a

[1] Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contato: apucheu@gmail.com

primeira frase que, enquanto pairo nela e com ela, não para de ecoar: "Faz muito tempo, você veio viver entre nós e falava como um fantasma". O que há no abismo dessa frase que me faz pairar por sobre ela? O que há nessa frase que me suspende? Nessa suspensão, entro em movimento, necessitando do que, no livro, vem. Sigo em busca de flagrar minimamente a dinâmica abissal que nela me suspende.

Vindo de fora, o forasteiro, que fala uma outra língua que não a yanomami, que não sabe falar esta última, que nela gagueja, que se expressa mal nela, que não a sabe articular ou que nela é mudo, é um fantasma. Um fantasma por, vindo de fora, não falar a língua yanomami (ou falá-la mal), mas falar uma outra língua. Imediatamente, empurrando o forasteiro com sua língua estrangeira para o fantasmático, a língua yanomami é capaz de dar a seu falante um grau de vida mais intenso, não fantasmático, do que o que concerne a quem não a fala. Koperawa afirma então a seu interlocutor que este chegara fantasmaticamente, mas que agora já sabe imitar sua língua e a rir como os yanomami (sim, a língua e o riso – qual seria a relação entre eles? – como o que tece a possibilidade do encontro, da afinidade, da amizade e do convívio): "entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós".

A percepção da materialidade intensiva da língua pode ser recebida pelo próprio verbo "entregar"; entrega-se as palavras como se entrega uma matéria, como se entrega um volume, como se entrega ou oferta um presente – há algo mais de manual ou de tátil do que de vocal no verbo entregar ou, no caso, de um vocal que requer o manuseio tátil da matéria da língua em sua dimensão corporal. Não à toa, na página seguinte, para dizer que seu interlocutor aprendera aos poucos a língua yanomami, é dito que, com o tempo, "a língua pegou" nele, ou seja, a ênfase na aprendizagem não está em uma atividade do aprendiz, mas, antes, em uma passividade que, quando muito, permite a ação sobre ele da própria língua, que, ela, sim, "pega" naquele que se coloca por perto

dela na tentativa de falá-la ou, agora, de ser por ela falado, de ser por ela "pegado". Há uma língua que pega (n)a boca ao passar por ela, contorcendo-a. É ela que exerce a ação, é ela que atua, é ela que "pega". É ela que tem "pegada". Longe de uma requisição puramente intelectual, ser "pegado" pela língua requer um envolvimento do corpo, de sua entrega ao pensamento enquanto corporeidade.

A língua parece, então, um ser vivo agindo sobre outro que, sendo mais frágil do que ela, precisa se submeter a ela, sendo por ela pegado. Nesse sentido, a língua não é um "que", mas um "quem", e algo do que disse há pouco precisaria ser redito: é ela, a língua, *quem* exerce a ação, é ela *quem* atua, é ela *quem* "pega", é ela *quem* tem "pegada". Entregar suas palavras yanomami para os brancos (que formam o povo das mercadorias, que matam as florestas e seus habitantes para transformá-las em mercadorias, com sua "língua de fantasma" repleta de "palavras de ignorância" ou de "esquecimento", que "dormem muito, mas só sonham com eles mesmos", com "pensamentos obstruídos") é entregar a eles um acréscimo de corpo, um acréscimo de vida, uma sabedoria, uma sabedoria corporal do acréscimo de vida capaz de nos tornar menos fantasmáticos. Esse ser vivo atuante que é a língua é, a um só tempo, um ser corporal e – ainda – divino: "Nossa língua é aquela com a qual ele [Omama] nos ensinou a nomear as coisas". Circularmente, *Omama* ensina os yanomami sua língua, com a qual estes o nomeiam (e nomeiam tudo mais) fazendo tanto com que a língua seja divina quanto com que as divindades sejam linguísticas e imagéticas.

Tal embate entre as línguas, entre a língua fantasmática e a língua yanomami (corporal, divina e divinizante), tal impossibilidade comunicativa entre modos de fala que atestam modos de vida distintos e mesmo opostos, atravessa toda a narrativa, fazendo com que as últimas palavras do penúltimo capítulo e as praticamente últimas palavras do livro abordem exatamente essa dificuldade de transposição de uma em outra. As palavras com as quais "A morte dos xamãs" termina são: "É por isso que eu quero transmitir aos brancos essas palavras de alerta que recebi de nossos grandes xamãs.

Através delas, quero fazer com que compreendam que deviam sonhar mais longe e prestar atenção na voz dos espíritos da floresta. Mas bem sei que a maioria deles vai continuar surda às minhas falas. São gente outra. Não nos entendem ou não querem nos escutar. Pensam que esse aviso é pura mentira. Não é. Nossas palavras são muito antigas. Se fôssemos ignorantes, ficaríamos calados. Temos certeza, ao contrário, de que o pensamento dos brancos, que não sabem nada dos *xapiri* e da floresta, está cheio de esquecimento. De todo modo, mesmo que não escutem minhas palavras enquanto ainda estou vivo, deixo aqui estes desenhos delas, para que seus filhos e os que nascerem depois deles possam um dia vê-las. Então eles vão descobrir o pensamento dos xamãs yanomami e vão saber que quisemos defender a floresta".

No capítulo final do livro, "Palavras de *Omama*", é também da incompreensão desses dois tipos de palavras que se trata: "Não entendemos muito bem as palavras dos brancos. Sempre nos parecem estranhas e inquietantes. Quando tentamos imitá-las, mal a boca começa a se entortar para pronunciá-las, o pensamento já se perde no caminho em busca do que querem dizer. O que é bonito mesmo de conhecer, para nós, são as imagens e os cantos dos *xapiri*. São coisas magníficas e muito antigas, que vemos e escutamos quando bebemos pó de *yãkoana*. Nós as recebemos de nossos antepassados, que, por sua vez, as tinham obtido de *Omama* e de seu filho, no tempo em que viviam sozinhos na floresta, longe dos brancos. Esses forasteiros possuem dentro deles outras palavras, palavras sobre Teosi [o Deus dos brancos] e as mercadorias. Por isso ignoram nossas falas e inventam tantas mentiras a nosso respeito".

A impossibilidade de compreensão das línguas se estende obviamente a uma impossibilidade de compreensão no seio da língua fantasmática, tratando-se de uma impossibilidade de compreensão, de uma impossibilidade – política – de compreensão ou de uma política da impossibilidade de compreensão. Em 19 de abril de 1989, em uma audiência marcada entre Kopenawa e o

então presidente José Sarney, o general Rubens Bayma Denys, ministro-chefe da Casa Militar do referido governo, talvez dormindo muito e sonhando apenas os sonhos de brancos, com os quais os brancos sonham sonhando apenas com os próprios brancos, sem conseguir de fato ver o outro que estava à sua frente, indaga a Kopenawa se ele estava ali porque "o povo de vocês gostaria de receber informações sobre como cultivar a terra?", enquanto o índio, imediatamente, lhe responde: "Não. O que eu desejo obter é a demarcação de nosso território". Com essa fala do general, o ditado popular que diz "Tá querendo ensinar o padre a rezar missa?" poderia ser transformado para "Tá querendo ensinar índio a cultivar a terra?". Ou, ainda, como, sobre a mesma audiência citada, Kopenawa conta a primeira vez em que se dirigiu ao presidente: "Na primeira vez em que me dirigi ao presidente do Brasil, pedi a ele que expulsasse os garimpeiros de nossa floresta. Ele me respondeu, com hesitação: 'São numerosos demais! Não tenho nem aviões nem helicópteros suficientes para tanto! Não tenho dinheiro!'. Repetiu-me essas mentiras como se eu fosse desprovido de pensamento! Eu trazia em mim a revolta de minha floresta destruída e de meus parentes mortos. Retruquei que com aquelas palavras tortas ele queria nos enganar e deixar que nossa terra fosse invadida. Depois acrescentei que para falar assim ele devia ser um homem fraco com o espírito cheio de esquecimento, de modo que não podia pretender ser um grande homem de verdade". É inteiramente compreensível o diagnóstico do yanomami de que nosso pensamento forasteiro, outro do deles, surdo ao do deles, mesmo que "engenhoso", é cheio de "mentiras", "palavras tortas", "enganos", "esquecimento", "tortuoso e espinhoso", estando enredado igualmente, como ele afirma em outro lugar, em "palavras esfumaçadas e obscuras". Diante de um xamã que cuida das palavras (e das imagens), fica evidente que o líder dos brancos, além de ser um inimigo, é "um homem fraco", que "não podia pretender ser um grande homem de verdade". Por esse e por infinitos outros motivos, não tenho dúvidas de que todos

os brasileiros concordam com Kopenawa, para quem um encontro foi suficiente para saber de quem se tratava.

Fazendo com que um dos refrões do livro seja "somos outra gente", tal incompreensibilidade está por todos os lados. Apesar de não ter como decidir na escolha das linhas ou páginas mais impactantes do livro (na medida em que todas são altamente comoventes e doadoras de afetos e pensamentos), certamente não há de se esquecer o relato da ida de Kopenawa a Paris e, na cidade, ao Museu do Homem. Vendo ali os mais diversos rastros de seus ancestrais mortos, ou seja, testemunhando os saques de guerras (tanto os objetos e adornos quanto os animais e, ainda, os corpos de crianças mortas) dos habitantes arcaicos da floresta e de seus xamãs, o xamã yanomami, vivo, ficando de fato furioso e raivoso, vê ali a apreensão das "imagens" ou dos "espíritos" que, depois de terem sido assassinados pelos brancos, presos, não podem mais vir "dançar" aparecendo na floresta para aqueles que buscam o contato, pela yãkoana, com seus antepassados arcaicos para que esses lhes passem suas forças e saberes. Tratando-se para ele de uma efetiva prisão e, ainda por cima, com o preço do ingresso cobrado levando a vida e a morte intensivas a uma espetacularização comercial odiada,tratando-se igualmente da interrupção da transmissão do conhecimento, Kopenawa vê no museu uma imensa falta de respeito dos brancos pelos índios, pelos objetos pertencentes aos *xapiri* e pelas imagens de Omama. Para o índio, enquanto lugar de exposição meramente estética e econômica associada à exposição espetacular da morte inconsequente dos índios levada a cabo pelos próprios brancos que criam os museus, o museu é uma verdadeira afronta que o leva à raiva.

Contra, portanto, a surdez, contra o esquecimento,contra a ignorância, contra a mentira, contra o engano, contra a tortuosidade, contra o emaranhado, contra o espinhoso, contra a escuridão, contra as palavras estranhas e inquietantes, contra a perdição do pensamento, contra o pensamento curto, fechado e tacanho, contra a tontura, contra a surdez, contra a fraqueza dos

homens, contra, enfim, a morte e o que lhe diz respeito, a língua, anterior à chegada dos brancos, do alerta, da retidão, do sonhar mais longe, da floresta, da antiguidade, da memória, das imagens, das palavras e dos cantos dos antepassados, que se confundem com as dos *xapiri* e de *Omama* e seus filhos. As incompreensões políticas do presidente da República e de seu general incumbido do encontro, as palavras portadoras da morte e da destruição, as incompreensões da significação do que representa um museu, ou seja, tais políticas (se é que assim se a pode chamar) de negação do outro e da falta de abertura mínima à diferença, tal política (se é que assim se a pode chamar) da pequenez do homem autocentrado e da fraqueza retumbante de suas palavras, tal política (se é que assim se a pode chamar) da redução do outro ao meramente espetacular e econômico, leva Kopenawa a esclarecer o abismo que separa o que entendemos por política (se é que assim se a pode chamar) do que o que ele mesmo entende por tal termo e por tal experiência.

Para um yanomami, política é outra coisa: "Quando eu era mais jovem, costumava me perguntar: 'Será que os brancos possuem palavras de verdade? Será que podem se tornar nossos amigos?'. Desde então, viajei muito entre eles para defender a floresta e aprendi a conhecer um pouco o que eles chamam de política. Isso me fez ficar mais desconfiado! Essa política não passa de falas emaranhadas. São só as palavras retorcidas daqueles que querem nossa morte para se apossar de nossas terras. Em muitas ocasiões, as pessoas que as proferem tentaram nos enganar dizendo: 'Sejamos amigos! Siga no nosso caminho e nós lhe daremos dinheiro! Você terá uma casa, e poderá viver na cidade, como nós!'. Eu nunca lhes dei ouvidos. Não quero me perder entre os brancos. Meu espírito só fica mesmo tranquilo quando estou rodeado pela beleza da floresta, junto dos meus. Na cidade, fico sempre ansioso e impaciente. Os brancos nos chamam de ignorantes apenas porque somos gente diferente deles. Na verdade, é o pensamento deles que se mostra curto e obscuro. Não consegue se expandir e se elevar [...]. [...] suas palavras ficam tão ruins e emaranhadas. Não queremos mais ouvi-

las. Para nós, a política é outra coisa. São as palavras de *Omama* e dos *xapiri* que ele nos deixou. São palavras que escutamos no tempo dos sonhos e que preferimos, pois são nossas mesmo. Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham com eles mesmos. Seu pensamento permanece obstruído e eles dormem como antas ou jabutis. Por isso não conseguem entender nossas palavras".

Com suas palavras distintas, com uma compreensão distinta do que é política, com as alteridades radicais de seus falantes, as línguas e as pessoas se entrestranham ao extremo. Será possível um convívio entre alteridades tão radicais, será possível um encontro entre as "gente[s] outra[s]", será possível a compreensão de vozes tão distintas e mesmo antagônicas, será possível algum tipo de tradução que supere a surdez, será possível alguma mediação favorável nesse jogo entre o fantasmático e o que não se quer fantasmático? Será possível que uma língua maior, a de um povo – o branco, o da mercadoria, o que só sonha consigo mesmo, o que está a todo momento aflito e em trabalho para dizimar a diferença (a indígena e qualquer outra) –, encontre-se com uma língua menor, com uma língua de um povo do visível e do invisível da floresta que se torna visível, com um povo menor? Haverá um encontro possível para esses dois povos e para essas duas línguas?Será que os brancos (tanto os brasileiros quanto os ocidentais de modo geral) poderão possuir ainda "palavras de verdade" para que possam se "tornar amigos" dos índios e de muitos outros entre os próprios brancos? É passível o acontecimento de um se outrar no outro a partir do que lhe falta, a partir da falha, a partir da fala?

A resposta a estas perguntas está igualmente dada por Kopenawa, que sabe da fragilidade de seu povo diante dos brancos, diante de suas armas, dos assassinatos que cometemos, dos saques que realizamos de suas terras, das doenças dizimadoras que lhes fazemos pegar, da destruição das florestas (e, com ela, a de *Omama* e dos *xapiri*) em nome do garimpo, da pecuária, do extrativismo vegetal e mineral, das madeireiras, das hidrelétricas, dos

missionários a quererem doutriná-los... Tendo de algum modo entrado, por necessidade, em um devir minimamente branco, o xamã diz: "A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se tornarem yanomami".No excelente "*Postscriptum*; quando eu é um outro (e vice-versa)", Bruce Albert, mencionando sua estranheza inicial, calcada em sua ainda "ingenuidade exotizante", ao conhecer o ainda jovem Kopenawa, que mais parecia "um índio assimilado a serviço da Funai dos militares", rememora as seguintes palavras que este lhe dirigiu: "Com certeza disseram a você: 'Davi virou branco! Não pense que é um verdadeiro Yanomami!' Mas mentiram para você, e você se deixou enganar! Como eu, naquele tempo, você ainda não sabia grande coisa. Os que mentiram para você dizendo que eu tinha virado branco, com certeza queriam zombar de mim ou disseram isso porque eram meus inimigos! É verdade que eu usava roupas, sapatos, relógio, óculos. Eu queria imitar os brancos. Mas por dentro eu continuava sendo Yanomami e sonhando com os *xapiri*. Os que falaram a você desse modo o enganaram. Com certeza achavam que se eu fizesse amizade com você nós dois acabaríamos conversando e isso não era bom".

Trocando as flechas pelas palavras que percorrem o mundo como outro tipo de arma, política e diplomática por excelência, o livro é um esforço para que os brancos, impregnados por ele, recebam um legado inigualável para esse devir, o devir índio do branco para que o índio, sem a opressão dizimadora que lhe é infligida, possa então – só então – entrar em um devir branco. Em outro sentido, poderia ser dito que, à revelia deles mesmos, o devir branco dos índios já ocorreu e segue ocorrendo, na medida em que eles estão completamente expostos aos efeitos dos brancos sobre eles. Em todo caso, trata-se, portanto, de, com o livro, injetar no branco uma necessidade de nós nos outrarmos, um desejo de nós nos outrarmos, de alguma maneira, em um devir índio, de criar em nós um desejo de nos tornarmos índios. Se, como dito, a abertura do livro se dá com a frase "Faz muito tempo, você veio viver entre nós e falava como um fantasma", o que é, portanto, ser

um fantasma, um fantasma que implica o que fala em outra língua, a língua fantasmática,a língua do outro?

Primeiramente, na frase citada, o termo se refere a Bruce Albert, co-autor do livro. É Bruce Albert o estrangeiro, o branco, o, a princípio, inimigo, que chega com sua língua fantasmática, no caso específico, o francês. É Bruce Albert quem, contrariamente ao esperado, se coloca em uma "escuta apaixonada" das palavras e experiências enigmáticas de Kopenawa, colaborando em muitos planos, éticos e políticos, a favor dos yanomami. É Bruce Albert quem entra em um devir índio até ganhar a plena confiança de Kopenawa, colocando-se como um intermediário articulador entre ele (seu povo) e os brancos. Longe de mim querer abordar aqui a complexidade dessa relação e da parceria na feitura do livro, cujo trabalho durou mais de 30 anos e centenas de horas de gravações realizadas em blocos distintos, sendo que os posteriores retomavam, a pedido do antropólogo, momentos anteriores, para desdobrá-los, mas, para quem não conhece o livro, vale ouvir dois momentos da explicação de como ele foi elaborado.

Em seu "*Postscriptum*", Bruce Albert afirma: "Primeiro, [o livro] foi escrito por iniciativa de seu narrador, Davi Kopenawa, que o assinou como primeiro coautor – já aí se encontra uma diferença primordial. A divisão do trabalho entre narrador e redator foi, além disso, claramente definida e acordada. A redação do texto é produto de uma longa colaboração fundada num contrato de redação explícito, apoiado por relações de amizade e por um esforço de pesquisa de mais de trinta anos. Davi Kopenawa me incumbiu de dar a maior divulgação possível a suas palavras, através do modo da escrita em uso em meu próprio mundo. Isso excluía de saída a produção de uma tradução literal entrecortada por pesadas exegeses etnográficas e linguísticas dirigidas a especialistas. Por fim, este texto é – assumidamente – local de interferência e resultante de projetos culturais e políticos cruzados. É por isso tão tributário da visada xamânica e etnopolítica de Davi Kopenawa quanto de meu próprio desejo de experimentar uma nova forma de escrita etnográfica que

tire consequências de minhas reflexões sobre o que chamei de 'pacto etnográfico'. [...] a escolha de manter neste livro uma posição de 'redator discreto' mais do que ausente não pretende de modo algum simular a inexistência de mediação entre o narrador e o leitor, característica das etnobiografias clássicas. A escolha remete, ao contrário, à intenção de reequilíbrio em favor da vitalidade das palavras recolhidas". E, um pouco depois: "Este livro, composto de relatos autobiográficos e reflexões xamânicas, está escrito na primeira pessoa, a pessoa que com vigor e inspiração carrega a voz de Davi Kopenawa. No entanto, essa primeira pessoa contém assumidamente um duplo 'eu'. A fala que se faz ouvir no texto, resultante de um vasto corpus de gravações, é a de seu autor, transcrita com a maior fidelidade possível. Contudo, dada a sua pouca familiaridade com a escrita, o 'eu' desta narrativa é também o de um outro, um alter ego redator – eu mesmo. De modo que este livro é afinal 'um texto escrito/falado a dois'. Trata-se de uma obra de colaboração na qual duas pessoas – o autor das palavras transcritas (que precedem e transcendem sua transferência à escrita) e o autor da redação (que recompõe esta produção oral, fixada a um dado momento, para fazê-la texto) – empenham-se em ser um só". O encontro ou o entrecruzamento que resulta no livro se mostra assim como um "duplo eu", como um duplo devir outro, como o encontro ét(n)ico-literário-político por excelência. Lembrando que as falas gravadas eram na língua yanomami (a língua não fantasmática por excelência), na composição colaborativa do livro, realizada pelo desejo do xamã e, além do mais, "através do modo da escrita em uso em meu próprio mundo", o fantasmático e o não fantasmático seguem um na direção do outro em um trabalho ét(n)ico-literário-político sem precedentes – a língua falada, na qual a conversa é realizada, é a não fantasmática, a língua escrita, uma das fantasmáticas.

Como somos forasteiros, não percamos, entretanto, de vista, a frase inicial, quando tudo começa: "Faz muito tempo, você veio viver entre nós e falava como um fantasma". Fantasma é um termo

recorrente no livro, que retorna em diversas circunstâncias distintas, um termo em deslizamento proliferante: 1) o inicialmente dito, na frase inicial, que aqui me suspende e me move, que diz do forasteiro, fantasmático por não falar a língua yanomami e, sim, outra língua, estrangeira; 2) o de uma fala, ainda que na língua yanomami, da qual é dita ser fantasmática por ser frágil, titubeante, sem sabedoria, do tipo que não se deseja ouvir; 3) os fantasmas dos mortos, o modo de permanência dos que já largaram suas peles e corpos; 4) "entrar em estado de fantasma", ou seja, outrar-se, deixar de ser quem se é para, morrendo, perdendo a consciência, enfraquecendo-se enquanto indivíduo, receber forças maiores do que as que habitualmente se recebe, as imagens e as palavras provindas em sonhos durante o sono e, mesmo, como também ocorre, que seja em dores e em doenças, mas, sobretudo, as que comparecem ao xamã no ritual sob o efeito do pó da yãkoana, sempre enviadas pelos *xapiri* e por *Omama*, que arrastam a "imagem" do xamã em viagem longínqua deixando apenas sua pele e seu corpo estirados ao chão; 5) em algum grau, as pessoas comuns, que jamais "entra[m] em estado de fantasma", são fantasmas, são forasteiros de tais imagens, possuem olhos de fantasmas, ou seja, não veem as imagens dos *xapiri* nem de *Omama* nem falam sua língua como os xamãs aprendem a vê-los e a falar a língua que eles falam; 6) pejorativamente, em oposição ao estado de outrar-se trazido pela yãkoana, os brancos quando bebem cachaça viram fantasmas não fazendo uma experiência, não passando pela aprendizagem necessária;7) diante dos *xapiri*, todos os mortais, exatamente porque, ficando enfraquecidos, morrem, são "pequena gente fantasma" ou "fantasmas estrangeiros"; 8) no começo da aprendizagem xamânica, quando a pessoa ainda é ignorante, os *xapiri* e *Omama* falam para ela em língua de fantasma, em língua que não é a sua, em língua forasteira à sua, apenas para testar e preparar os recém-iniciados – se o aprendiz não for insistente, ele retorna à sua língua de fantasma, à sua língua estrangeira aos *xapiri* e a *Omama*, enquanto que, insistindo, ele para de falar como um fantasma (falando então como falam os *xapiri* e

Omama ou como suas falas e imagens se revelam a ele, que, outrando-se, se torna um *xapiri*); 9) é-se o fantasma dos ancestrais do primeiro tempo, do tempo arcaico intensivo da criação – os fantasmas dos grandes xamãs são distintos dos fantasmas das pessoas comuns;10) maltratada pelos brancos, a terra mesma, doente, podendo encontrar seu fim ou sua morte, se encontra em estado de fantasma; 11) em um tempo como o nosso, em que tanto Teosi, o Deus dos brancos, quanto *Omama* estão mortos, há algo que resta deles, "os nomes, seus valores de fantasmas".

Em todos esses casos, fantasma diz respeito ao que tem uma intensidade menor, fazendo com que o percurso desejável, a dura aprendizagem que se faz igualmente presente no livro, se direcione do fantasmático ao não fantasmático, de uma intensidade menor a uma intensidade maior, de uma força mais restrita de vida a uma força mais ampla da vida, da língua estrangeira ao yanomami, da morte à vida, do atual ao mais arcaico (desde o próprio atual e nele), do fantasma ao corpo, do corpo aos *xapiri* e a *Omama*.Se a língua yanomami de Kopenawa, vital (corporal, espiritual e divina), tem de atravessar a língua fantasmática dos brancos na qual o livro acaba por ser escrito, é para essas línguas ocidentais fantasmáticas (o francês inicial e suas traduções, como a para o inglês e a de Beatriz Perrone-Moisés para o português) diminuírem o fantasmático que trazem consigo; o fantasmático das línguas dos brancos é de tal forma sentido que as temos de escrever em "peles de papel", sendo esse termo com o qual ele designa a página o mesmo usado para nomear nosso dinheiro, chamado de "pele de papel de seu dinheiro", que é retirada da "pele da floresta", dando tudo isso, certamente, muito a ser pensado (lembremos que, mesmo em nossa língua, o dinheiro também se chama "papel moeda").

A articulação, entretanto, entre um excesso de vida, alcançado, sobretudo, pelo ritual da ingestão da yãkoana no qual, morrendo, o xamã, vendo as imagens e ouvindo as palavras intensivas, se torna outro com a vinda dos *xapiri* e de *Omama*, fazendo a floresta e o xamã se tornarem quem são (os próprios *xapiri* com acesso a

Omama), dá a força vital, ou um a mais de vida, ao yanomami, ao xamã, ao povo e a sua língua. Em certo momento, Kopenawa afirma: "Se esquecermos os *xapiri* e seus cantos, vamos perder também a nossa língua. No fundo de nós, vamos virar estrangeiros". As palavras dos *xapiri* são as palavras de *Omama* que, sendo as mais antigas, são atualizadas e renovadas através do tempo, a cada vez, pelos xamãs, que as trazem no mais fundo deles, não as deixando jamais se esgotarem, ao menos, até a "queda do céu", até que o céu caia sobre a terra acabando com índios e brancos. *Omama* é quem "soube criar a floresta, as montanhas e os rios, o céu e o sol, a lua e as estrelas. Foi ele que, no primeiro tempo, nos deu a existência e estabeleceu nossos costumes". Os xamãs estão aptos, portanto, a, ampliando o pensamento, conseguirem enxergar o mundo pelos olhos dos *xapiri*, esses seres (espíritos) invisíveis que se tornam então visíveis, e de *Omama*, oferecendo aos outros índios e mesmo aos brancos seus pontos de vista intensivos que resguardam a memória e a sabedoria da origem.

Dessa maneira, o livro é múltiplo: ele é, a um só tempo, uma autobiografia ou um testemunho de Davi Kopenawa, uma autobiografia ou um testemunho de um povo (o povo yanomami), uma autobiografia ou um testemunho que lida com uma diferença intrínseca (já indicada pelo subtítulo) dentro desse povo entre os yanomami de modo geral e seus xamãs (que têm acesso às visões das imagens e às palavras dos *xapiri* e de *Omama* a partir da experiência ritualística contínua da *yãkoana*), uma (auto)biografia da floresta, dos *xapiri* e de *Omama* (ou uma "ecologia"yanomami tal como Kopenawa em certo momento se apropria da palavra de nossa língua) e, ainda, um diagnóstico específico do Brasil e do Ocidente de modo geral, ou seja, um diagnóstico do que no livro comparece como os brancos, inimigos dos povos indígenas.Ele pode ser lido ainda como um livro de diplomacia, como uma aposta maior na força das palavras do que na das armas, como um livro político por excelência.

Diretamente para nós brasileiros, o livro traz, com ampla força, mais uma de suas possibilidades: ele se coloca, estranhamente, como um de nossos livros de fundação, como um livro tardio de uma das fundações mais do que necessárias do Brasil, que foi, entretanto, junto com outras, aniquilada em nome da branca-europeia hegemônica, de uma fundação *après la lettre*, de uma fundação arcaicocontemporânea instaurada desde hoje (e retroativa a um tempo de origem que deixa seu rastro no atual), um livro que sinaliza uma de nossas grandes faltas fundadoras e, consequentemente, que faz aparecer ainda mais essa falta que nos constitui e a exclusão como estratégia de domínio, obrigando-nos a lidar com ela sem deixá-la recalcada em uma falsa crença histórica de que o país não está ligado à vida indígena nem tenha recebido (nem há de receber), dela, seus influxos. Lidar com tal falta significa igualmente lutar contra os interesses exclusivos e contra a exclusividade do imaginário idealizado do colonizador e seus efeitos mistificadores; sabemos da falta, o que pode ser traduzido como: apesar de termos um altíssimo componente genético indígena, dos índios, sabemos apenas que não sabemos, não sabemos praticamente nada de uma tradição relacionada ao que trazemos no corpo, esquecemos o que trazemos no corpo e o que, a partir desse corpo, já esteve aberto para ele – para nós – enquanto saber, floresta, cosmos.

Em certo sentido, como livro da falta e como livro fundador tardio que chega em um momento de quase "queda do céu" de sua tradição direta (e, a pensar com ele, também da nossa), seu desejo e sua necessidade de perpetuação vêm exatamente por ele estar espremido entre três faltas que o ameaçam e também a nós: a falta da colocação de sua tradição em nosso passado, a falta de um futuro – de um futuro que já parece impossível – e a falta da possibilidade de uma vida indígena digna nos dias atuais frente à predação dos brancos. O livro se torna o de uma voz intempestiva ou anacrônica de um povo em desaparecimento, em perdição, destinada a, lutando contra o tempo atual, repercutir em nome de um povo que falta. Livro, portanto, que, mesmo que tendo chegado

demasiadamente tarde, acabou por chegar com uma urgência irremediável de transformar, com todas as dúvidas e ressalvas, o presente e o futuro, demarcando uma fundação sem fundo, uma des-fundação que nos abre às nossas múltiplas alteridades, que nos suspende em nosso abismo, lançando-nos de modo insólito em uma aposta minimamente esperançosa de um convívio ético-político e de ser ainda possível evitar "a queda do céu". Tratando-se, paradoxalmente, de uma fundação sem fundo – de uma des-fundação na qual afundamos sem tocar o leito – que ele agora propaga para um passado tanto finito (desde a conquista dos portugueses) quanto infinito (até o tempo de *Omama*) e em busca de um futuro mais consequente e promissor para que o céu não venha cair e as diferenças que nos constituem sejam finalmente acolhidas, podendo conviver de modo respeitoso e inclusivo, o livro é igualmente uma aposta ética e política por devires a serem instaurados, a criação de um devir do brasileiro e do ocidental para instigar em nós um desejo do branco em se tornar índio.

Mas qual a relação entre *Omama*, os *xapiri* e os yanomami tal qual colocada por um xamã? Para isso, ouçamos uma passagem do relato, que, apesar de longa, vale, como todo o livro, cada linha, cada frase, cada palavra, cada letra e cada espaçamento: "*Omama* queria que fôssemos imortais, como o ser sol chamado de *Mot\okari* pelos xamãs. Queria fazer bem as coisas e pôr em nós um sopro de vida realmente sólido. Por isso, buscou na floresta uma árvore de madeira dura para colocá-la de pé e imitar a forma de sua esposa. Escolheu para tanto uma árvore fantasma *pore hi*, cuja pele se renova continuamente. Queria introduzir a imagem dessa árvore em nosso sopro de vida, para que este permanecesse longo e resistente. Assim, quando envelhecêssemos, poderíamos mudar de pele e esta ficaria sempre lisa e jovem. Teria sido possível rejuvenescer continuamente e não morrer nunca. Era o que *Omama* desejava. No entanto, *Yoasi*, aproveitando-se da ausência do irmão, tratou de colocar na rede da mulher de *Omama* a casca de uma árvore de madeira fibrosa e mole, a que chamamos *kotopori usihi*. Então, a casca acabou se dobrando

num lado da rede e começou a pender para o chão. Imediatamente, os espíritos tucano começaram a entoar seus pungentes lamentos de luto. *Omama* ouviu-os e ficou furioso com o irmão. Mas era tarde demais, o mal estava feito. *Yoasi* tinha nos ensinado a morrer para sempre. Tinha introduzido a morte, esse ser maléfico, em nossa mente e em nosso sopro, que por esse motivo se tornaram tão frágeis. Desde então, os humanos estão sempre perto da morte. Também por isso às vezes chamamos os brancos de *Yoasi thëri*, Gente de Yoasi. Suas mercadorias, suas máquinas e suas epidemias, que não param de nos trazer a morte, também são, para nós, rastros do irmão mau de *Omama*.// [...] *Yoasi* quis assim porque lhe faltava sabedoria. *Omama*, ao contrário, queria realmente que fôssemos eternos. Se tivesse estado só, não morreríamos jamais e nosso sopro de vida sempre teria o mesmo vigor. Mas não foi assim e, infelizmente, *Yoasi* fez nossos ancestrais se tornarem outros.// Por isso *Omama* finalmente criou os xapiri, para podermos nos vingar das doenças e nos proteger da morte a que nos sujeitou seu irmão mau. Então ele criou os espíritos da floresta *urihinari*, os espíritos das águas *mãu unarí* e os espíritos animais *yarori*. Depois, escondeu-os, até que seu filho se tornasse xamã, no topo das montanhas e nas profundezas do mato. Antes, eu achava que os *xapiri* tinham vindo a existir por si sós, mas estava enganado. Mais tarde, quando pude vê-los e ouvir seus cantos, realmente entendi quem eram. O pai de minha esposa conta também que foi a esposa de *Omama*, a mulher das águas, quem primeiro pediu que os *xapiri* fossem trazidos à existência. Somos seus filhos e nossos antepassados tornaram-se numerosos a partir dela. Por isso, depois de ter procriado, perguntou ao marido: 'O que faremos para curar nossos filhos se ficarem doentes?' Era essa a sua preocupação. O pensamento do marido, *Omama*, continuava no esquecimento. Por mais que seu espírito buscasse, ele se perguntava em vão o que poderia ainda criar. A mulher das águas lhe disse então: 'Pare de ficar aí pensando sem saber o que fazer. Crie os *xapiri*, para curarem nossos filhos!' *Omama* concordou: '*Awei*! São palavras sensatas. Os espíritos irão afugentar

os seres maléficos. Arrancarão deles a imagem dos doentes e as trarão de volta para seus corpos!". Foi assim que ele fez aparecer os *xapiri*, tão numerosos e poderosos quanto os conhecemos hoje".

Na belíssima história, *Omama*, criador da floresta e da vida que nela há, colocou nos yanomami a imortalidade, o "sopro de vida", ou seja, um "sopro" sólido, vigoroso, longo e resistente, capaz de transformar o envelhecimento em rejuvenescimento e renovação constantes. Por isso, tal termo, "sopro", "sopro de vida" (*wixia*, na língua yanomami), é um dos que atravessam repetidamente o livro, de seu começo a seu suposto fim. Se, findando sem findar, *A queda do céu* é um livro infinito, como de fato é, deve-se a *Omama*, à voz do "sopro de vida" de *Omama* fazendo o "sopro de vida" da floresta se incorporar na voz do xamã Davi Kopenawa, pela qual a sabedoria do "sopro de vida", ou o "sopro de vida" enquanto sabedoria, fala e, na escrita, mesmo que em língua fantasmática, se inscreve. Se o que vem de *Omama* está diretamente ligado ao "sopro de vida" cuja sabedoria o xamã acessa e repassa, ele tinha, entretanto, um irmão, *Yoasi*, a quem faltava sabedoria, tendo injetado, à revelia de *Omama*, a fragilidade da morte inevitável, e de tudo que lhe concerne, nos yanomami. Não à toa, de nós, homens brancos, é dito que somos "*Yoasi t*ʰ*eri*, Gente de Yoasi, que o Deus dos brancos, Teosi, confunde-se com Yoasi, o irmão maléfico de *Omama*. Suas mercadorias, suas máquinas e suas epidemias, que não param de nos trazer a morte, também são, para nós, rastros do irmão mau de *Omama*". Se, instaurando a morte, *Yoasi* ensina a ignorância do morrer necessário, para sempre e continuamente, *Omama*, instaurando a eternidade do "sopro de vida", ensina o saber, o "sopro de vida" enquanto sabedoria e a sabedoria enquanto "sopro de vida", enquanto o vigor da e na materialidade da floresta. Para ajudar os yanomami nessa luta de forças, os *xapiri* são criados por *Omama* para que tal povo, podendo afugentar os seres maléficos e se vingar dos males que lhes são acometidos por *Yoasi*, receba a cura das doenças e a proteção da morte e de todos os males a ela relacionados, ou seja, os *xapiri* são capazes de injetar nos índios, senão a

eternidade desejada, a retomada de uma dimensão do que diz respeito à saúde do corpo, um a mais do "sopro de vida" de *Omama*.

No prefácio, Eduardo Viveiros de Castro escreve: "temos a obrigação de levar absolutamente a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa – os índios e todos os demais povos 'menores' do planeta, as minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizante do Ocidente". Enquanto palavras de *Omama* e dos *xapiri*, *A queda do céu*, sendo uma denúncia contra nós, brancos, que somos os "rastros do irmão mau de *Omama*" (retirados no livro de nossos sonhos narcísicos para sermos interpretativamente expostos justamente pela interpretação de uma das alteridades que recusamos e aniquilamos), é uma das maiores injeções de "sopro de vida" na asfixia e no sufocamento com os quais crescentemente vivemos e obrigamos qualquer outro, quem quer que seja esse outro, a viver. Enquanto composto desde o "sopro de vida", enquanto composto nesta língua outra, o livro presentifica e atualiza um vendaval vital infinito.

*

P.S. – Ou ainda: "Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de yãkoana que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções. Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos"; ou ainda: "Os *xapiri* não viriam fazer sua dança de apresentação sem a yãkoana. Por isso os velhos xamãs sempre estão fazendo os jovens beber seu pó. Assim transmitem a eles o sopro de vida e o caminho de seus espíritos, para

que possam vê-los e, por sua vez, chamá-los. Então, os *xapiri* continuam descendo até eles, assim como desciam até nossos antepassados, desde o primeiro tempo. Nada mudou. É por isso que as palavras dos *xapiri* não têm fim. São muito antigas, mas estão sempre novas"; ou ainda, como quem não quer acabar, como quem sabe que não há como acabar o que é infindo ou infinito: "As palavras dos *xapiri* são tão incontáveis quanto eles mesmos, e nós as transmitimos entre nós desde que *Omama* criou os habitantes da floresta. Antigamente, eram meus pais e avós que as possuíam. Eu as escutei durante toda a infância e hoje, tendo me tornado xamã, é minha vez de fazê-las crescer em mim. Mais tarde, vou dá-las a meus filhos, se quiserem, e eles vão continuar fazendo o mesmo depois que eu morrer. Desse modo, as palavras dos *xapiri* não param de se renovar e não podem ser esquecidas. Só fazem aumentar de xamã em xamã. Sua história não tem fim. Seguimos hoje o que *Omama* ensinou a nossos antepassados no primeiro tempo. Suas palavras e as dos espíritos que ele nos deixou continuam conosco. Elas vêm de uma era muito remota, mas nunca morrem. Ao contrário, crescem e vão se fixando uma atrás da outra dentro de nós, de modo que não temos necessidade de desenhá-las para lembrá-las. Seu papel é o nosso pensamento, que desde tempos muito antigos se tornou extenso como um grande livro que nunca acaba"...

*

É bem certo que a poesia brasileira e mesmo a literatura, sendo criticamente reflexivas, não têm, desde há muito, qualquer pretensão de se realizar em uma língua não fantasmática, plena de "sopro de vida", ainda que talvez seja pela poesia que um "sopro de vida" nosso possa, de alguma maneira, se resguardar. Mas de que modo? De que modo trazemos na literatura e na poesia um hálito distante do "sopro de vida" que já não se sobrepõe de modo algum ao fantasmático que somos? Que sombra de "sopro de vida" é essa que se resguarda apenas em vestígios? De que modo o fantasma do

"sopro de vida" em nós se afasta de qualquer possibilidade de jactância? Quais e como são nossas palavras de fantasma? Que não podemos nos livrar de nossa dimensão fantasmática, nossa literatura e nossa poesia não deixam, repetidamente, de nos lembrar, impedindo os fantasmas de caírem no esquecimento. Brás Cubas, um dos personagens mais importantes de toda nossa literatura, cujas "memórias póstumas" foram publicadas em 1881, é um fantasma. Para Drummond, desde seu livro de estreia, *Alguma Poesia*, de 1930, o último poeta morreu em 1914 (no começo da Primeira Guerra Mundial), sendo, portanto, um "sobrevivente", ou seja, alguém que sobreviveu à morte de 1914, em outras palavras, um fantasma de quem morreu, mas, incertamente, continua pairando, trocando a certeza do ser da poesia por sua desconfiança e assumindo que, desde então, o ser da poesia já não pode de modo algum se afastar de seu não ser, tornando-se indiscerníveis.

Mais recentemente, um fato sintomático publicado em jornal gerou um poema magnífico, postado, pelo próprio escritor,às 17:00do dia 11/03/2016, no Facebook, e ainda inédito em livro, de um de nossos poetas contemporâneos que mais me dá a pensar, Caio Meira. Dois dias antes, havia saído no jornal Folha de São Paulo uma matéria de divulgação dos cinquenta anos de carreira e do respectivo *show* comemorativo do músico Toquinho (http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/03/1747779-nao-ha-mais-poetas-no-pais-reclama-toquinho-com-carreira-de-50-anos.shtml), feita pela jornalista Carol Prado. Nela, o compositor toma uma postura em todos os aspectos das mais questionáveis possíveis; dizendo-se envergonhado de ser brasileiro nesse momento atual, momento de "escândalos e corrupções" e afirmando que "Esse não é o Brasil de que eu vim", ele aproveita para se vangloriar da geração da qual veio, que, pura, estaria isenta dos males de agora, afirmando que "Vai ser difícil uma geração como a minha, ou como a da Bossa Nova, surgir num Brasil como esse". Tal exaltação nostálgica de sua geração pressupõe ainda que hoje seria desejável e historicamente procedente o retorno de algo como a Bossa Nova e de

artistas como os pares do respectivo cantor. Contrariamente a tal posição acrítica e hagiográfica do músico, na direção mesmo oposta a ela, podem ser lembradas as importantes palavras, sem qualquer nostalgia, de ninguém menos do que Chico Buarque no documentário *Chico - artista brasileiro*, de Miguel Faria Jr., de 2015, em que, sobre a Bossa Nova e os nossos tempos atuais, afirma: "Se eu pudesse voltar no tempo? Não, não existe isso, não existe nostalgia de tempo algum, pelo contrário. Acho muito chata essa coisa de 'ah, o meu tempo era assim' e não sei mais o quê. No meu tempo era muito pior, na verdade. Há coisas novas que não são tão boas, enfim, há coisas que, de certa forma, pioram porque melhoram de outra forma. Por exemplo, a Bossa Nova – eu que exalto tanto a Bossa Nova – hoje seria impossível, mas não é porque o país piorou, é porque o país melhorou e ficou mais democrático. A Bossa Nova (vamos falar a verdade) era uma música de elite. Essa elite tinha o poder de se fazer popular; a canção feita em Ipanema e tal era cantada no Brasil inteiro como se fosse um retrato do Brasil. Não é. O retrato do Brasil não é tão bonito assim, infelizmente.Tom Jobim é uma jóia que a gente tem que preservar, mas a Bossa Nova não teria hoje a repercussão que teve nos anos 50, quando uma pequena minoria mandava no gosto do país. Hoje, não. Hoje se diz 'ah, mas a música que toca hoje no rádio é muito chata, muito feia, eu não gosto disso'. Também não preciso gostar, mas isso não quer dizer que o país piorou. Eu acho, pelo contrário, que o país melhorou. E a nossa música está ficando mais a cara da gente. A gente não pode ter vergonha... existe muito essa vergonha do que é nosso, do que é brasileiro... ah, porque é brega, ah, porque... todo mundo se acha... todo mundo acha que o país é brega. Então, as pessoas querem é viajar, querem pegar o avião, mas o avião também já ficou brega, porque o avião já virou muquifo, já virou lotação [risos]. Aí, vão falar, ah, já foi melhor, todo mundo viajava de terno [risos]... Sim, mas isso, era melhor antes? Não. Era pior antes".

Ao mesmo tempo em que, na entrevista, nostálgica e soberbamente Toquinho se ressente por conta da impossibilidade de

retorno dos poetas e da grandeza idealizada de seu tempo, ele dispara com toda arrogância um veredicto que dá a ver seu desconhecimento da história de modo geral e do que no momento ocorre no Brasil em termos de poesia: "Não há mais um poeta no país". Tal frase, que virou o título da matéria, em tudo diferente da posição do livro de Machado de Assis, em tudo diferente da posição de Drummond no poema "O Sobrevivente" e em tudo diferente do que diz Chico Buarque no filme, é contraposta a outra em que ele, Toquinho, depois de ter dado o diagnóstico da poesia de nosso tempo desde o tribunal crítico de quem deve se achar um grande conhecedor e juiz do que é hoje realizado poeticamente no país, equiparando-se a ninguém menos que a Drummond, diz de si o que o poeta, com toda ironia, havia escrito no poema "Eterno", de *O fazendeiro do ar*, de 1954. Neste tempo em que "não há mais um poeta no país", ou seja, neste tempo de morte irrestrita e incontornável dos poetas, em que nem um sobreviveu, Toquinho, autocongratulando-se vaidosamente ao se comparar, enquanto poeta, a ninguém menos do que a Drummond, outorga a si mesmo, sem a ironia nem o contexto do poeta mineiro, o título de eterno, de não fantasmático, do poeta por excelência do "sopro de vida", da divindade mesma em pessoa, da, volto a dizer, eternidade que hoje estaria presente exclusivamente em "grandes canções" de outros tempos, como, o exemplo é dado, a sua [sic] "Aquarela". Carol Prado escreve suas últimas frases, incorporando uma das falas de Toquinho: "Sobre o futuro da música, [Toquinho] acredita que as grandes canções, como a sua Aquarela, ficarão. 'Como diz o poema de Drummond, 'como ficou chato ser moderno, agora serei eterno'".

Intitulando-se "não há mais poetas", o poema de Caio Meira parte exatamente do contexto de tal matéria-entrevista, dando o troco que Toquinho mereceria receber:

> **não há mais poetas**
> não há um poeta no brasil, disse o cantor e
> violonista, desgostoso com o país, afirmando
> ter vergonha de estar aqui nesse momento, o

que meu amigo morto diria da presidenta, o que
meu amigo morto diria do lula, pergunta-se, não
há um poeta nesse momento, para esse momento
não há poetas vivos, não há, a poesia está
morta, o que o poeta morto diria disso
tudo, da corrupção, dos escândalos, não
há mais poetas no país, talvez tenham fugido,
talvez tenham sido expulsos da nossa
república, talvez até existam aqueles que
se autoproclamam poetas, mas não, não há,
não pode mais haver geração como aquela, na
qual os poetas se infiltravam pelo poder, nas
embaixadas, no funcionalismo público, o pelé
só é poeta quando se cala, os poetas só podem
ser poetas quando se calam, isso é uma
pergunta, só quando se calam, porque as
pessoas estão prontas para ir às ruas vestidas
com a camisa da cbf, para ver se descolam a
volta dos militares, dos anos de chumbo, e os
poetas não podem ter nada a dizer sobre
isso, talvez o cantor esteja apenas nostálgico do
seu amigo, as saudades o fariam sentir vergonha
de ser brasileiro, por isso ele diz que num país
como esse nada mais pode ser criado, nenhuma
nova bossa, e se pretensos poetas dizem coisas,
escrevem, publicam, enchem as prateleiras
de livros de pretensa poesia, não há mais, não
pode mais haver poesia para este momento, afinal
a poesia é aquilo que os homens mandam pras
mulheres, namoradas, mães, filhas, aquela coisa
bonitinha, no dia internacional da mulher, e fica
resolvido o problema da violência contra a mulher,
com posts e palavrinhas bonitinhas, cheias de
flores, viva a mulher, isso sim é coisa de poeta, então
ao contrário do que diz o cantor, somos todos
poetas, ou então ele, o cantor, está certo, não
há poetas hoje, eles não circulam mais pela
república em que vivemos, os sebos estão
cheios de livros de pretensa poesia, relegados
ao esquecimento, você diz, hoje, "ele é um
poeta" quando alguém diz alguma coisa

totalmente desconectada com aquilo que
chamam de realidade, coisas sem peso, sonhadoras
e bonitinhas, e quando o vice-presidente se revela
poeta, é aquela coisa constrangedora, afinal é isso
ser poeta, ser totalmente omisso, mas "num escrito
escrito pra mim", no caso, pra ele, produzir um
"embarquei na tua nau", no comments please,
então, retomando o enunciado do cantor, não há
um poeta sequer para esse momento de ódio, de
sangue nos olhos, ou talvez os poetas mais cedo
ou mais tarde venham dar sua visão desse momento, **os
poetas que não existem, mas quem sabe talvez
nos rondem como espectros, já que expulsos,
ainda outra vez expulsos, postos para fora, não
há mais poetas, exceto, possivelmente, os
espectrais, assim, se não há mais poetas, pode
ser que a poesia continue a ser fantasmagórica, e
surja de surpresa, como fazem os fantasmas, seres
suprarreais, ou infrarreais, de fora, por isso o cantor
talvez não consiga vê-los, pois o espectro da
poesia vai sempre nos rondar, principalmente
quando não esperarmos mais por eles** [o destaque é meu].

Gostaria de ressaltar os versos finais do poema, grifados por mim, que, na linhagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas* e de "O sobrevivente", assumem a posição espectral do poeta e fantasmagórica da poesia. É desde essa dimensão, desde suas instâncias suprarreais ou infrarreais, em todo caso, desde seu mundo outro e desde seu mundo de fora que os fazem, expulsos que foram, ficar, espectral e fantasmaticamente, rondando o mundo das pessoas ditas normais exatamente no momento histórico em que essas pessoas não os esperam mais nem os conseguem mais enxergar, que poetas e poemas podem, então – e ainda –, puxar os pés de todos enquanto dormem de noite ou assombrá-los em sonhos ou mesmo em alguns momentos de vigília quando se permitem minimamente ao encontro. Assombrando as pessoas de seu tempo, assombrando o nosso tempo, os poetas e os poemas lutam contra o hegemônico deste

tempo, em nome de um tempo por vir. Os poetas e os poemas assombram as pessoas de seu tempo exatamente porque trazem, para elas, e sobre elas, a mensagem espectral e fantasmática dos mundos supra e infrarreais, de um mundo outro e de um mundo de fora: a mensagem – a mais terrível de todas – de que nosso tempo e suas pessoas são, eles mesmos, sem saberem, puros fantasmas, hordas de fantasmas, multidões de fantasmas, rastros de quem já morreu ou, como disse um poeta de nossa língua há mais ou menos um século (um poeta, diga-se, do país que, matando-os e escravizando-os, retirou esta terra dos índios), "cadáveres adiados que procriam".

Se os poemas são hoje pouco lidos, é exatamente pelo fato de, por puro medo dissimulado, as pessoas de modo geral não quererem saber de suas condições fantasmáticas, de não quererem saber, por puro temor recalcado, das nossas condições espectrais e do tempo em que vivemos. É certo que ainda está para ser realizada uma leitura da poesia brasileira do século XX e da poesia contemporâneas pelo fantasmático, mas é certo, igualmente, que os poetas das línguas e dos mundos espectrais e fantasmáticos vêm, repetidamente, ofertando essa notícia há tempos. Já no começo do século XX, o poeta inglês D. H. Lawrence, por exemplo, nos informou a todos de que perdemos "o sopro de vida", que perdemos "the breath of life" (exatamente o termo e a experiência mais importantes para Kopenawa):

The breath of life
The breath of life and the sharp winds of change are the same thing.
But people who are fallen from the organic connection with the cosmos
feel the winds of change grind them down
and the breath of life never comes to nourish them.

O sopro de vida [tradução de Mário Alves Coutinho]
O sopro de vida e os cortantes ventos da mudança são a mesma coisa.

Mas as pessoas que perderam a conexão orgânica com o cosmos
sentem os ventos da mudança triturando-as
e o sopro da vida nunca vem para alimentá-las.

Dando notícia do fantasmático e do espectral que nós, brancos, hoje, historicamente somos, o poeta esclarece para todos que o fato de não sermos alimentados pelo "sopro de vida" é simplesmente equivalente a nos tornarmos "essencialmente não-existente[s]", uma[s] "nulidade[s]", "nada", "sem sentido[s]":

The middle classes
The middle classes
are sunless.
The have only two measures:
mankind and money,
they have utterly no reference to the sun.
As soon as you let people be your measure
you are middle-classe and essentially non-existent.

Because, if the middle classes had no poorer people to be superior to
they woud themselves at once colapse into nullity.
And if they had no upper classes either, to be inferior to,
they wouldn't suddenly become themselves aristocratic,
they'd become nothing.
For their middleness is only an unreality separating two realities.

No sun, no earth,
nothing that transcends the bourgeois middlingness,
the middle classes are more meaningless
than paper money when the bank is broke.

A classe média [tradução de Mário Alves Coutinho]
A classe média
é sem sol.
Ela tem somente duas medidas:
o ser humano e o dinheiro,
ele não tem absolutamente nenhuma relação com o sol.
Assim que você deixa as pessoas serem sua medida
você é classe média e essencialmente não-existente.

> Porque, se a classe média não tivesse gente mais pobre a quem ser superior
> ela própria desmoronaria imediatamente em direção à nulidade.
> E se ela não tivesse a classe superior para se sentir inferior,
> não se tornaria subitamente aristocrática,
> ela se transformaria em nada.
> Pois sua mediania é somente uma irrealidade separando duas realidades.
>
> Sem sol, sem terra,
> nada que transcenda a mediania burguesa,
> a classe média é mais sem sentido
> o que papel moeda quando o banco quebrou.

Escutando igualmente os poetas, não estamos longe de escutarmos sobre nós algo muito similar ao diagnóstico realizado pelo xamã Kopenawa; em sintonia com ele, estamos aptos ao recebimento admirativo de seu pensamento e aos diálogos possíveis que forem necessários ao devir índio do branco, ao nosso devir índio.

A

ANEXO 20: Mapa mental: eu-nós lírico-político

ANEXO 21: Material do museu Padre Carlos Weiss sobre a exposição: “Povos Indígenas”

Universidade Estadual de Londrina
Museu Histórico de Londrina "Pe. Carlos Weiss"

Catálogo da Exposição Itinerante

POVOS INDÍGENAS NO NORTE DO PARANÁ

Organizadores
Priscila Rosalen Pasetto de Almeida
Design
Jaqueline dos Santos
2011

Apresentação

A exposição "Povos Indígenas no Norte do Paraná" reflete sobre presença das diversas etnias que habitaram e ainda habitam a região norte do estado. Em especial, as populações próximas à Londrina, desde a chegada dos primeiros ancestrais caçadores-coletores no estado do Paraná, entre 8 e 10 mil anos atrás até seus remanescentes. Atualmente eles vivem em Terras Indígenas (T.I.) demarcadas pelo governo federal. Ao longo do tempo esses territórios foram diminuindo em decorrência da idéia de possuirem muita terra e não fazerem bom uso dela. Sendo assim, foram desapropriadas para utilização da sociedade nacional e para atender ao interesse de madeireiras e outros grupos que visavam explorar os recursos naturais de suas terras. Além de serem obrigados a viver em espaços menores, etnias muitas vezes que no passado figuravam como inimigas (ex: Guarani e Kaingang [1]) acabaram sendo aldeadas em um mesmo espaço.

Cosmologia, Cosmogonia e Presença

Os painéis permitem observar algumas características das culturas Guarani e Kaingang e a localização das Terras Indígenas mais próximas a Londrina: Apucaraninha e São Jerônimo. A sala apresenta aspectos da cosmologia Guarani, como pode ser observado nos painéis que tratam das constelações, em especial a Ema, que pode ser observada por volta de meia noite no outono.

A constelação da Ema está situada entre duas constelações conhecidas pela cultura ocidental: Escorpião e Cruzeiro do Sul, sendo este um elemento importante nas lendas Guarani, por acreditarem que a constelação segura a cabeça do animal, e caso ela se solte, poderá beber toda a água do mundo.

Temos a vista panorâmica da Terra Indígena São Jerônimo, localizada no município de São Jerônimo da Serra, onde habitam Guarani, Kaingang e Xetá. Logo abaixo temos algumas cestarias e animais como a Ema, representada na constelação no teto e a cobra Cascavel, cuja pele é representada na maioria das artes de trançado Guarani (ex: balaio maior). Temos também a vista da Terra Indígena Apucaraninha, localizada na divisa dos municípios de Londrina e Tamarana, habitada por índios Kaingang.

---

[1] Ver artigo Os Kaingang e os Guarani no Paraná: inimigos míticos no passado, aliados políticos no presente. In: http://ktommasino.blogspot.com.br/2011/03/os-kaingang-e-os-guarani-no-parana.html.

Os irmãos mitológicos Kamé e Kairu (Kainru, Kañeru, Kayru, Kadjeru) representam a dualidade que demarcam as relações familiares e sociais Kaingang. Produzindo uma percepção de um mundo simétrico, percebido, por exemplo, no casamento. O homem e mulher devem ser de metades diferentes, já que a relação entre membros da mesma metade tende a ser conflituosa, segundo seus costumes.

Os membros da metade Kamé são considerados possuidores de um espírito mais forte, enquanto os membros da metade Kainru têm uma afinidade a liderar nas questões políticas, e assim, na guerra.

Kamé e Kainru criaram diferentes animais, os quais destacaremos alguns que constituem traços dos costumes kaingang como a onça (*ming*), a anta (*oyoro*) e o tamanduá-mirim (*joty* [2]).

A anta possui uma carne muito apreciada pelos Kaingang, apesar de, atualmente, ser escassa na nossa região. Conta a lenda que Kainru havia feito às antas e lhes disse que elas deveriam comer "caça"; ou seja, animais em geral. Porém, elas não tinham uma boa audição e não entenderam o que seu criador havia dito, perguntando-lhe novamente o que deveriam comer, e este já irritado, enquanto criava outro animal disse-lhes: "[...] vão comer folha e ramos de árvore!" (BORBA, p.21-22).

Sobre o Tamanduá, que também ensinou a dança aos Kaingang:

> *Cayrucré* estava fazendo outro animal; faltava ainda a este os dentes, lingoa e algumas unhas, quando principiou a amanhecer, e, como de dia não tinha poder para fazel-o, poz-lhe às pressas uma varinha fina na bocca e disse-lhe : -Você, como não tem dente, viva comendo formiga-; eis o motivo porque o Tamandua, *Ioty (Joty)*, é um animal inacabado e imperfeito (Idem, p. 22).

Artefatos cerâmicos e outros

O enfoque do módulo é mostrar a presença indígena no Estado e também sua permanência com as cerâmicas e os objetos do século XIX (espada, alicate e bola de canhão). [3]

Pretende-se também mostrar a diversidade de formas e decoração dos utensílios utilizados, no caso das cerâmicas, pelos Guarani. Podemos observar alguns detalhes artísticos nas cerâmicas unguladas (pequenas demarcações feitas com a unha); na cerâmica corrugada, cerâmica escovada, lisa e pintada.

---

[2] Mais informações sobre Joty ouvir o "Programa de Índio: Jóty - O tamanduá", em: http://www.programadeindio.org/index.php?s=as&n=programa&pid=229.

[3] Para um entendimento das cerâmicas na sala, consultar o painel adaptado de Neumann (2008)

As peças, junto com mapas (tv), também demonstram como a região do Norte do Paraná foi um território de trânsito intenso, e ainda, de trocas culturais. Os europeus apreciavam o tecido feito pelos povos indígenas e trocavam por objetos que esses não tinham (como o alicate de ferro exposto). Do mesmo modo ocorria com conhecimento da região, europeus pagavam para que os indígenas os guiassem por esse território.

Viajantes no norte do Paraná

Apresenta a fauna da região e também mostra as obras de alguns viajantes que passaram pelo norte do Paraná e deixaram relatos, fotos e gravuras. Entre eles:

John Henri Elliot, filho de ingleses nascido nos Estados Unidos, em 1809, veio para o Brasil em 1825, a fim de alistar-se na Marinha Brasileira para participar da Guerra da Cisplatina. Já possuía experiência na Marinha, uma vez que iniciou sua carreira na Marinha do seu país de origem, lá aprendeu o ofício de cartógrafo, agrimensor, desenhista. Após o fim da guerra, passou a residir em Curitiba, local onde passou a participar da comitiva de João Francisco Lopes, em 1840. Tal comitiva visava explorar sertões paranaenses a mando de João da Silva Machado, o Barão de Antonina.

A partir de 1846 foi contratado pelo Barão para realizar serviços cartográficos na região, e então estabeleceu uma rota entre o litoral paranaense e a província de Mato Grosso. Seus serviços resultaram nos primeiros mapas do norte do Paraná, assim como o reconhecimento do curso do rio Tibagi. A intenção do Barão de Antonina era aumentar seu latifúndio. Pelo caminho Elliot encontrou reduções jesuíticas, como, por exemplo, a redução de Nossa Senhora de Loreto. Em suas explorações com Francisco Lopes, e em contato com as reduções, passaram a imaginar os sítios como bons locais para instalação de colônia militar.

Franz Keller e seu irmão Joseph Keller chegaram ao Brasil em 1853, ambos engenheiros formados na Escola Técnica de Carlsburg, na Alemanha, foram convidados por D. Pedro II para dirigir a construção das primeiras ferrovias. Fizeram parte do Ministério da Agricultura e a partir de então realizaram levantamentos dos rios na Província do Paraná. Juntos percorreram os rios Ivaí, Tibagi e Paranapanema, e, posteriormente, o Iguaçu, sempre apontando possibilidades ou inviabilidades de trajetos navegáveis que levassem à Província de Mato Grosso.

Em 1872 Thomas Plantagenet Bigg-Wither embarcou em uma expedição, chefiada pelo engenheiro sueco conhecido como Capitão Palm. A expedição, vinda a mando do imperador Dom Pedro II tinha o objetivo de fazer um estudo e uma proposta para a construção de uma estrada de ferro que ligasse Curitiba, capital da província do Paraná, até Miranda, na província do Mato Grosso. Sua divisão da expedição, da qual foi comandante, ficou encarregada de estudar o rio Ivaí, porém devido as adversidades da viagem e dos problemas encontrados, foi obrigado

a fazer uma rota alternativa, passando pelo rio Tibagi, o qual resultou em um vasto relato da região.

O sertanista Telêmaco Borba nasceu na colônia militar de Jataý e foi uma personagem que exerceu diversas atividades na província paranaense. Foi sócio do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), administrador do aldeamento de São Pedro de Alcântara e prefeito de Tibagi cinco vezes entre 1885 e 1900. Realizou viagens pela região do *Salto do Gayra*, passou pela colônia militar de Jataý, Campos Gerais, entre outros lugares, muitas vezes acompanhado de seu irmão, Nestor Borba e Thomas Bigg-Whiter.

Suas empreitadas tinham por objetivo o reconhecimento da região e a construção de uma ponte entre o Paraná e Mato Grosso do Sul. No aldeamento de São Jerônimo conviveu por mais de vintes anos com os Kaingangs, aprendendo suas cultura e sua língua. Após essa convivência escreveu vários tratados sobre os indígenas, entre eles, o mais conhecido, publicado em 1908: *Actualidade Indígena* [4]. Sua obra delimita as especificidades de diferentes etnias indígenas que encontrou em suas viagens, e assim, atraiu os olhares de vários pesquisadores para os nativos do Paraná.

No século XX, o antropólogo Levi-Strauss fez registros sobre o cotidiano Kaingang nas margens do Rio Tibagi.

Também se apresenta acervo do cineasta Vladmir Kozak sobre os Xetá, na Serra dos Dourados, na década de 1950. As imagens de pinturas e fotografias que retratam a vida desse povo, dos quais poucos membros da época restam hoje. Os originais pertencem ao Acervo do Museu Paranaense. Os Xetá constituem a última etnia, no Paraná, a entrar em contato com não-índios. A ocupação do seu território e a dizimação ocorreu devido a ampliação da cafeicultura, largamente difundida no norte do Paraná; a disseminação da pecuária e agricultura comercial, às ações das companhias de colonização e imigração que obtinham terras do governo a baixo custo, loteavam-nas e promoviam a sua ocupação.

Aprsenta-se também com fotografias do pari, armadilha de pesca utilizada pelos Kaingang. As fotos são de Kimiye Tommasino, Amauri Ramos da Silva e Reinhard Maack. As fotos da Festa do Parisão de autoria de Amauri Ramos e aquelas cedidas pela Folha de Londrina demonstram como os Kaingang mantém suas tradições até os dias atuais, já que essas foram tiradas na última semana de março de 2013.

O restante das fotos foi produzido pelos fotógrafos Rui Cabral, Carlos Bozzeli, e mostram o cotidiano na atualidade em que se adaptam ao contexto que se apresenta, porém, sem perder a sua identidade como indígena.

Vagner Henrique Ferraz e Amanda Cristina Martins do Nascimento,
Museu Histórico de Londrina (UEL).

[4] Os desenhos das flechas feitos pela Kátia encontram-se nessa mesma obra.

Exposição montada no espaço do MHL

Painéis
P. 01

Texto de apresentação da Exposição/Hall

Dimensões:
1,35mx0,90m

P. 02

Texto de Apresentação

Dimensões:
1,35m x 0,90m

P. 03

Texto de Apresentação da Sala1

Dimensões:
1,35m x 0,90m

P. 04

Cosmologia guarani

Dimensões:
1,35m x 0,90m

P. 05

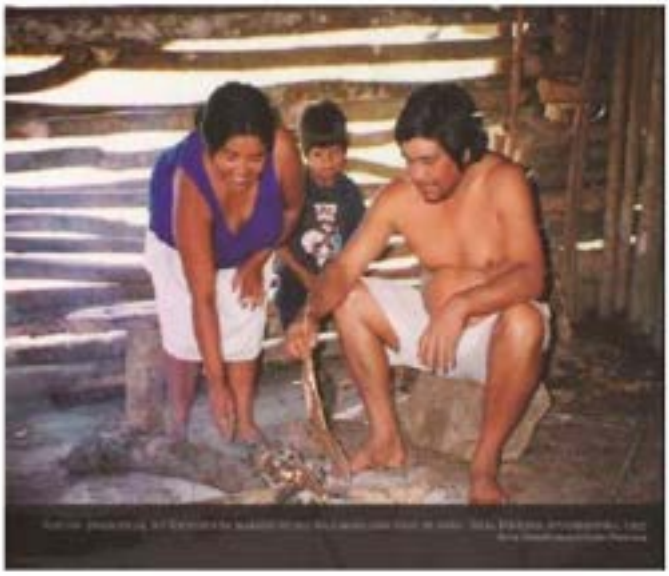
Constelações Guaraní

Dimensões: 1,35m x 0,90m

P. 06

Rancho tradicional na Margem Apucarana Grande com fogo de chão. Terra Indígena Apucaraninha, 1997.
Autor: KimiyeTommasino/ Acervo Particular

Dimensões: A4



P. 07

Mitologia Kaingang

Dimensões: 1,35m x 0,90m

P. 08

Legenda do quadro "Minha Terra"

Dimensões: 0,20m x 0,10m

P. 09

Minha Terra

P. 10

Animais da mitologia Kaingang

Dimensões: A3

P. 11

Texto de Apresentação da Sala 2

Dimensões:
1,35m x 0,90m

No século XVI, quando chegaram os primeiros europeus, o Litoral sul era dos numerosos povos que habitavam a região banhada entre os rios Paraíba, Iguaçu, Paraguaçu e Tibagi. A Capitania nesse período contava com a chamada Guaitá. O Guairá era palco de contato entre Ameríndios portugueses e espanhóis e era disputado desde os anos 1550 por padres, missionários e colonos. Fazia parte de um complexo regional de intercâmbio comercial com Assunção, de onde chegavam o gado, escravos e açúcar, e para onde se enviavam erva, sal, mel e couros. Acontecimentos históricos a prata do Potosí e índios para escravizar (Wiesbaga, 2010).

No Guairá, no século XVII, parte dos Guarani construiu com missionários espanhóis um diverso de relações (tensões) jesuíticas. Essas construções deliberadas, permanentes, estimulou que numerosa numerosa população indígena a ser categorizada pelos padres. (Agostini, 2002).

No fim da década de 1620, portugueses paulistas iniciaram a invasão e destruição das reduções, escravizando milhares de indígenas. Os sobreviventes dispersaram por uma região conhecida. No centro da região do Tietê conhecemos ocupados por povos indígenas. Em 1810, a região do Baixo de Anhembi, uma expedição teria posto fim nas terras de campo Guarani Jabuti, na altura do Sítio de Apucarana, no rio Tibagi. Nesse local foi criada a Escola São Jerônimo.

Com o avanço da colonização no norte do Paraná, a partir do século XIX, os indígenas foram dizimados ou expulsos pela via terrestre, em certos casos deslocamentos como São Jerônimo e São Pedro de Alcântara. No século XX as terras indígenas sofreram outras retrações.

No Guairá, assim como em tempos mais recentes, o indígena "foi peça-chave? Apresada, escrava, aviada, de fé e personagem que mobilizou atitudes, sempre, ambivalentes, surpresas e sobras" (Wiesbaga, 2010).

P. 12

Texto de Apresentação da Sala 2

Dimensões:
0,40m x 0,60m

Nossa Senhora do Loreto e Santo Inácio estão entre as primeiras reduções fundadas no Guairá. Antigos escritos e mapas indicam que, estrategicamente localizado entre elas, foi fundada a redução jesuítica de São José, às margens do Tibagi.

Também nessa região, em municípios como Cambé, Jataizinho, Londrina e São Jerônimo da Serra, foram encontrados exemplares de cerâmica revelando elementos da cultura Guarani com influência de elementos europeus na produção oleira.

Os Guarani confeccionavam cerâmicas de forma arredondada, recipientes esféricos, corrugados e engobados, com pinturas decorativas nas cores vermelho e preto sobre engobo branco (Prezíbala, 2009). Motivos florais e detalhes humanos na cerâmica encontrada demonstram o intercâmbio cultural.

P. 13

Exemplo de utensílios domésticos

Dimensões:
0,40m x 0,60m

P. 14

Legenda da gravura da cerâmica guarani/ jesuítica

Dimensões:
0,10m x 0,30m

P. 15

Texto de Apresentação da Sala 3

Dimensões: 1,35m x 0,90m

P. 16

Vista do Aldeamento de São Jerônimo, 1863
Autor: João Henrique Elliot.

Dimensões: 1,35m x 0,90m

P. 17

Vista do Aldeamento de São Pedro de Alcântara, 1859
Autor: João Henrique Elliot.

Dimensões:
1,35m x 0,90m

P. 18

Mulher Coroado e filho. Aldeamento de São Pedro, 1872-1875.
Autor: Franz Keller.

Dimensões:
1,35m x 0,90m

P. 19

Capitão Libânio.
Cayowa, 1865.
Autor: Franz
Keller.

Dimensões:
1,35m x 0,90m

P. 20

Cacique Pay.
Santo Inácio,
1865.
Autor: Franz
Keller.

Dimensões:
0,40m x 0,60m

P. 21

Índio Coroado da Aldeia de São Pedro de Alcântara, 1865. Autor: Franz Keller.

Dimensões: 0,40m x 0,60m

P. 22

Esperando para atirar, 1872-1875
Autor: Thomas P. Bigg-Wither

Dimensões: 1,35m x 0,90m

P. 23

Legenda da gravura de Telêmaco Borba pó KátiaMiche.

Dimensões: 1,35m x 0,90m

P. 24

Texto de Apresentação (Ilha Kosac)

Dimensões: 0,60m x 0,40m

P. 25

Retorno dacaça. Reprodução Fotográfica. Óleo sobre Tela. Década 1950/1960. Autor: Vladimir Kozàk/Acervo Museu Paranaense.

Dimensões: 1m x 0,75m

P. 26

Encontro com o tamanduá gigante. Reprodução Fotográfica. Óleo sobre Tela. Década 1950/1960 Autor: Vladimir Kozàk/Acervo Museu Paranaense.

Dimensões: 1,35mX0,90m

P. 27

Caçada de Papagaios. Reprodução Fotográfica. Óleo sobre Tela. Década 1950/1960 Autor: Vladimir Kozák/Acervo Museu Paranaense.

Dimensões: 1,35mX0,90m

P. 28

Grupo local de Nhengo. Expedição organizada pelo Serviço de Proteção aos Índios (atual FUNAI) a região da Serra dos Dourados. Autor: Vladimir Kozák/Acervo Museu Paranaense.

Dimensões: 1m x 0,75m

P.29

Índio Xetá com uma pele de onça sobre o corpo. A onça era considerada o mais importante animal para a prática da cura. Posto Indígena Guarapuava. Década 1950
Autor: Vladimir Kozàk / Acervo Museu Paranaense

Dimensões: 1m x 0,75m

P. 30

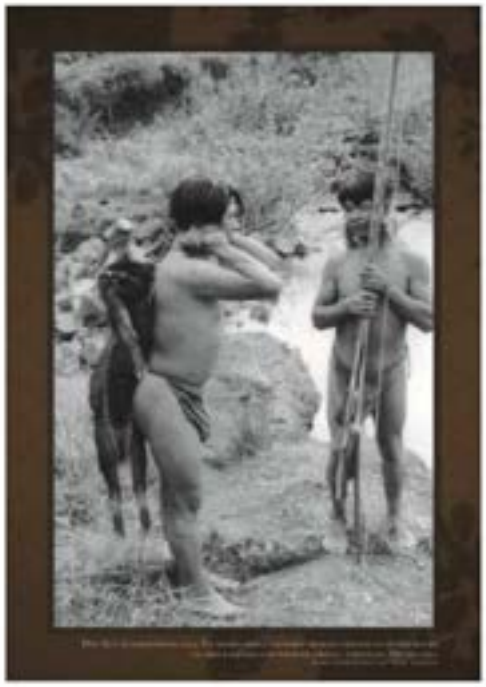
Mulher Xetá carregando o filho em uma tipóia e os pertences em um cesto preso à cabeça. Década 1950.
Autor: Vladimir Kozàk / Acervo Museu Paranaense.

Dimensões: 1m x 0,75m

P.31

Dois Xetá retornando da caça. Um deles carrega um porco do mato enquanto o outro segura um arco e flechas com ponta de madeira serrilhada. Década 1950.
Autor: Vladimir Kozàk/Acervo Museu Paranaense

Dimensões: 1m x 0,75m



P. 32

Armadilha de pesca dos índios Coroados, 1930. Acervo Maack Reinhard.

Dimensões: 1,35m x 0,90m

P. 33

Pesca do Pari, armadilha feita de taquara, instalada perto do represamento. Terra Indígena Apucaraninha, 2013. Autor(a): Olga Leiria/Arquivo Folha de Londrina.

Dimensões: 0,40m x 0,60m

P. 34

Armadilha do Pari no rio Mococa, 2006 Autor(a): Kimiye Tommasino/Acervo particular

Dimensões: 0,40m x 0,60m

P.35

Pari com peixes no rio Mococa. Terra Indígena Mococa, 2006
Autor(a): Kimiye Tommasino/ Acervo particular.

Dimensões: 0,40m x 0,60m

P. 36

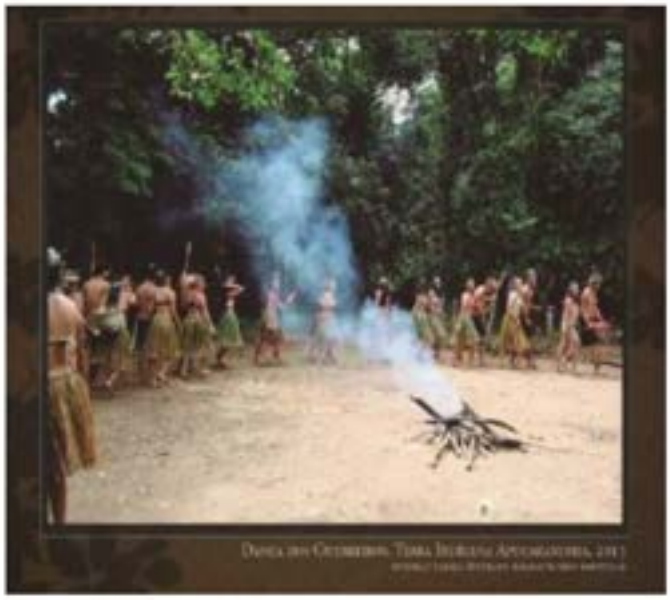
Preparativos para festa do Pari. Terra Indígena Apucaraninha, 2013
Autor: Amauri Ramos da Silva/Museu Histórico de Londrina

Dimensões: 1,35m x 0,90m

P. 37

Dança dos guerreiros. Terra indígena de Apucaraninha, 2013. Autor: Larissa Rocha do Amaral/ Acervo pessoal.

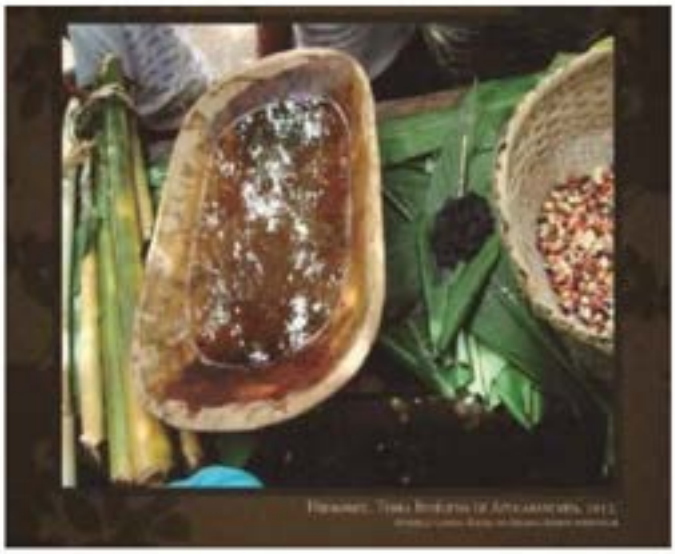
Dimensões: 0,40m x 0,60m



P. 38

Hidromel. Terra indígena de Apucaraninha, 2012. Autor: Larissa Rocha do Amaral/ Acervo pessoal.

Dimensões: 0,40m x 0,60m



P. 39

Texto legenda: Pari, segundo Bigg-Whiter (1872/1875)

Dimensões: 0,40m x 0,60m

P. 40

Vista panorâmica. Terra Indígena Apucaraninha, 2013. Autor: Rui Cabral/Acervo Museu Históricode Londrina.

Dimensões: 0,40m x 0,60m

P. 41

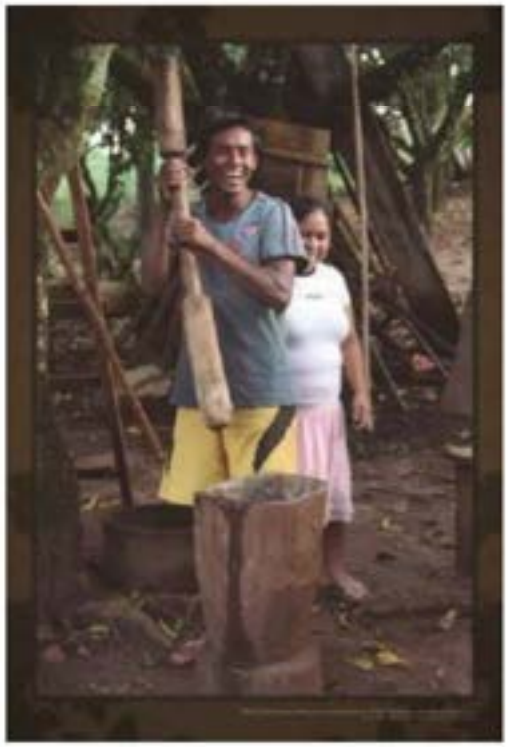
Kaingang preparando material para confecção de artesanato. Terra Indígena Apucaraninha, 2013. Autor: Rui Cabral/Acervo Museu Histórico de Londrina.

Dimensões: 0,40m x 0,60m

P. 42

Máá (Jaboticaba) Kaingang socando pilão. Terra Indígena Apucaraninha, 2013. Autor: Rui Cabral/Acervo Museu Histórico de Londrina.

Dimensões: 0,40m x 0,60m



P.43

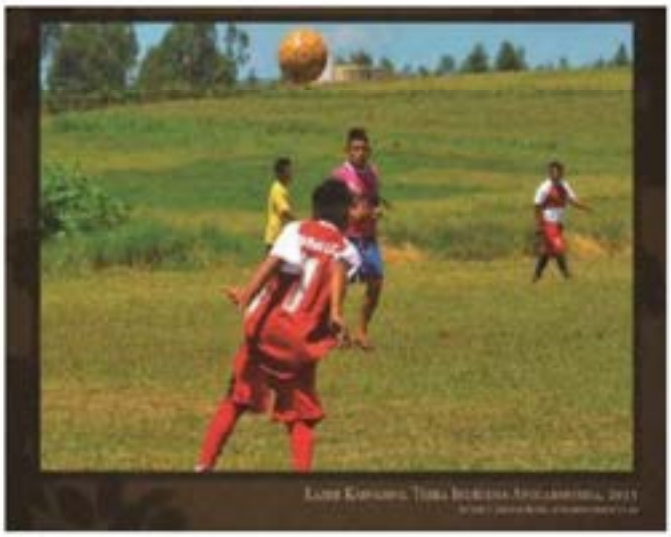
Atividade artesanal Guarani. Terra Indígena de São Jerônimo da Serra, 2013.
Autor: Rui Cabral /Acervo Museu Histórico de Londrina.

Dimensões: 0,40m x 0,60m

P. 44

Lazer Kaingang. Terra Indígena Apucaraninha, 2013.
Autor: Carlos Bozelli/Acervo particular.

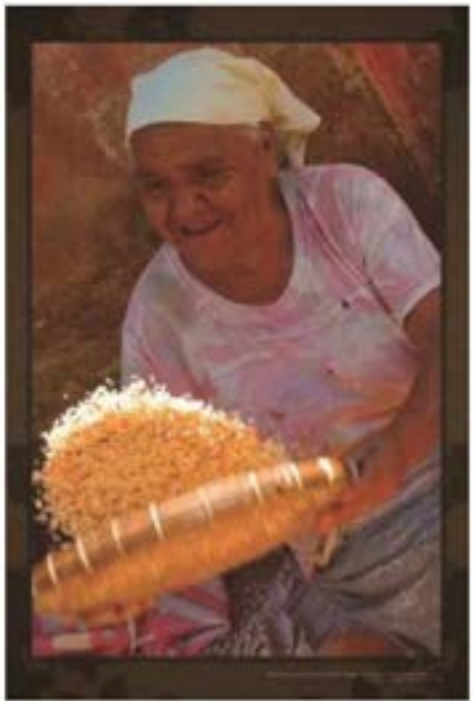
Dimensões: 0,40m x 0,60m



P. 45

Kaingang abanando milho. Terra Indígena Apucaraninha, 2013. Autor: Carlos Bozelli/Acervo particular.

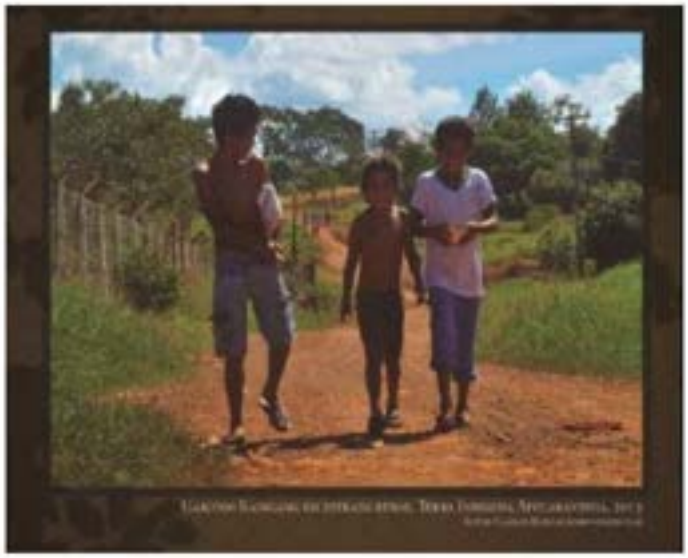
Dimensões: 1,35m x 0,90m



P. 46

Garotos Kaingang em estrada rural. Terra Indígena Apucaraninha, 2013. Autor: Carlos Bozelli/Acervo particular.

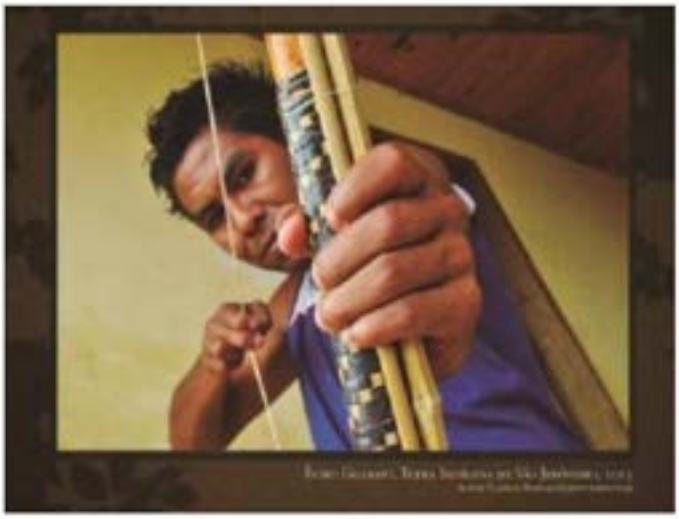
Dimensões: 0,40m x 0,60m



P.47

Índio Guarani. Terra Indígena de São Jerônimo, 2013.
Autor: Carlos Bozelli/Acervo particular.

Dimensões: 0,40m x 0,60m



P. 48

Festa do Emi (bolo de milho azedo). Homem e mulher com a pintura da metade Kairu. Terra Indígena Apucaraninha, 1995.
Autor(a): Kimiye Tommasino/Acervo particular.

Dimensões: 1,35m x 0,90m

P. 49

Festa do Emi. Mulheres se revezam socando milho. Terra Indígena. Apucaraninha, 1995
Autor(a): Kimiye Tommasino/Acervo particular.

Dimensões: 0,60m x 0,40m

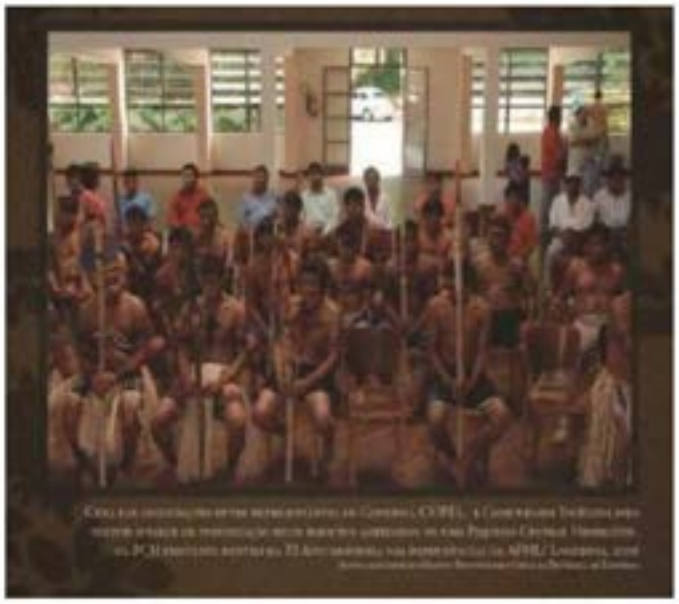
P. 50

Manifestação após o acordo firmado entre Ministério Público Federal, Comunidade TI Apucaraninha, FUNAI e COPEL na AFML/ Londrina. Os Kaingang conseguiram o valor de 14 milhões como indenização por danos ambientais, 2006
Autor: desconhecido/ Acervo Procuradoria Geral da República de Londrina

Dimensões: 0,60m x 0,40m

P. 51
Cena das negociações entre representantes do Governo, COPEL, e Comunidade Indígena para definir o valor de indenização pelos impactos ambientais de uma Pequena Central Hidrelétrica-PCH existente dentro da TI Apucaraninha nas dependências da AFML/ Londrina, 2006 Autor: desconhecido/ Acervo Procuradoria Geral da República de Londrina.

Dimensões: 0,60m x 0,40m



P. 52

Kaiuã Maria de Jesus. Terra Indígena Apucaraninha, 2012. Autor: Anderson Melo/ Acervo Particular. Dimensões: 0,60m x 0,40

PP.01

Vista panorâmica da Terra Indígena São Jerônimo, 2013. Autor: Amauri Ramos da Silva/ Acervo Museu Histórico de Londrina.

Dimensões: 7m x 1m

PP.02

Vista panorâmica da Terra Indígena Apucaraninha, 2013. Autor: Amauri Ramos da Silva/ Acervo Museu Histórico de Londrina.

Dimensões: 7m x 1m

ANEXO 22: Orientações para a visitação ao Museu

INÍCIO (/MUSEU) / ORIENTAÇÕES AO VISITANTE

ORIENTAÇÕES AO VISITANTE

Rua Benjamim Constant, 900 - Centro (Antiga Estação Ferroviária)

Londrina - Pr

Cep: 86010 - 350

Fone: (43) 3323 - 0082

E-mail: contato_museu@uel.br

Horário de visitação do Museu

Terça à Sexta: 09h às 17h30
Sabado: 9h às 17h
Domingos 13h às 17h

PARA UMA VISITA MAIS SEGURA E CONFORTÁVEL É IMPORTANTE OBSERVAR

• O Museu conta com um sistema de câmeras de segurança, portanto, durante sua visita, você estará sendo filmado. Este sistema visa a segurança dos visitantes, do acervo e do prédio.

• Não toque nos objetos expostos, ajudando na sua conservação. O toque poderá causar o deslocamento do objeto causando danos.

• Não entre nas exposições com animais, líquidos e alimentos. Pingos de líquidos ou restos de alimentos atraem insetos. Animais podem provocar acidentes com os objetos.

• Fotografe somente sem o uso do flash. A luz branca do flash e os raios infravermelhos e ultravioletas provocam reações que danificam os objetos Obs.: A realização de fotos, gravações e matérias requerem a autorização prévia por escrito. Consulte a Secretaria do Museu.

• Não fume no espaço interno ou externo do Museu.

• Evite que as crianças corram pelo espaço de exposição e que se aproximem de forma perigosa dos objetos.

• Agende as visitas em grupo para garantir o melhor atendimento e conforto.

• Recebemos a visita de muitas crianças. Professor, ao chegar ao museu mantenha os seus alunos reunidos, conduzindo-os do ônibus à entrada. Apresente-se à recepção e ajude a equipe do Museu a manter o grupo de alunos organizados.

NAVEGAÇÃO

Histórico
(/museu/pagina/?idPagina=122)
Missão
(/museu/pagina/?idPagina=123)
Orientação ao visitante
(/museu/pagina/?idPagina=124)
Solicitação de Agendamento
(/museu/agendamentoDeVisita/)

Assine nossa Newsletter

Receba as atualizações de conteúdo por e-mail

Digite seu E-mail Enviar

Patrocínio:

Apoio:

Museu Histórico de Londrina.

Fone: (43) 3323 - 0082 | Email: museu@uel.br

Rua Benjamim Constant, 900 - Centro
(Antiga Estação Ferroviária) - Londrina - PR - CEP 86010-350

Desenvolvido por:

(http://mediasystems.com.br)

ANEXO 23: Capítulo do PCN sobre Pluralidade Cultural, Vol.II, intitulado: Pluralidade Cultural na formação do Brasil e O ser humano como agente social e produtor de cultura (BRASIL, p. 152-160)

Considerando a composição populacional brasileira, o estudo da diversidade cultural é fortalecido pela compreensão das formas de mobilidade de indivíduos e grupos no espaço. Compreender alternativas como sedentarismo, nomadismo, imigrações, migrações, em particular com análise de dados populacionais do Brasil, é indispensável, e conteúdo que transversaliza em Geografia e História, entre outros.

- **Conhecimento e valorização de como se processa a educação em diferentes grupos humanos, quem desempenha o papel de educador, conforme a organização social e da própria escola.**

Oferecer ao adolescente informações básicas sobre os diferentes tipos de escola existentes no Brasil permitirá que ele se situe no universo em que vive ao mesmo tempo que valorize a escolarização e a escola como instituição voltada para o bem comum. Permitirá também, pela análise de diferentes alternativas expressas em diversos grupos humanos, a compreensão de formas diversas de expressão do papel de educador, em diferentes culturas, valorizando-o.

Analisar possibilidades existentes de escolaridade, seja quanto a níveis, formação profissional, ensino superior nas diferentes regiões do Brasil é importante para que o estudante possa compreender seu próprio contexto de estudante, tanto o atual como as chances futuras que poderá buscar. Particularmente a compreensão de escolas voltadas para a formação profissional, assim como o papel do ensino superior, são elementos de ampliação do horizonte de compreensão do aluno.

Ter acesso a estatísticas de escolarização, específicas do Brasil e comparativas com outros países, permitirá ao adolescente valorizar suas oportunidades educacionais, aproveitando-as ao máximo, ao mesmo tempo que poderá perceber, como cidadão, situações de premência no país, que exigem mudança.

Esse conteúdo pode ser trabalhado em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, além de entrecruzamento nos demais temas transversais, em particular Ética e Trabalho e Consumo.

PLURALIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DO BRASIL

Este conteúdo trata de como se constituiu, por sua permanente reelaboração, e se apresenta a face cultural complexa e cheia de potencial do país, com sobreposição de tempos, no social, no cultural e no individual. Trata, também, de como se têm entrelaçado, historicamente, características culturais, organização política e inserção econômica de diferentes grupos humanos presentes na formação do Brasil.

Todos os grupos sociais e étnicos têm histórias. Essas histórias são distintas entre si e também distintas do que se convencionou como história do Brasil, no singular. Embora as trajetórias das culturas e etnias no Brasil já façam parte dos conteúdos trabalhados pela escola, com referência aos índios, aos negros, aos imigrantes, o que se propõe são novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que a produziram.

- **Conhecimento das origens continentais das diferentes populações do Brasil.**

Para conhecer a situação das diferentes populações que aqui vivem, entender a dinâmica de sua inserção na História do Brasil e valorizá-las, é necessário trabalhar, em relação a cada grupo, aspectos ligados à forma de sua organização social desde suas origens continentais.

Será indispensável estudar dados sobre a presença e diferentes formas de organização social dos indígenas, em sua diversidade, no continente e em território nacional anterior a chegada dos europeus, assim como a presença de outras culturas pré-colombianas na América Latina. Da mesma forma, a vida culturalmente complexa presente na África, com formas igualmente complexas de organização socioeconômica interligadas a essa vida cultural. Com relação aos imigrantes, não bastará conhecer suas vidas nos respectivos continentes de origem — Europa, Ásia, Oriente Médio, África —, mas também compreender como freqüentemente características culturais moldaram critérios de escolha e colocação de mão-de-obra, ao longo da história brasileira.

- **Análise das influências históricas do mercado de trabalho na mobilidade dos diferentes grupos humanos que formam o Brasil e levantamento de dados populacionais.**

A imigração forçada dos africanos escravizados no Brasil caracterizou-se sobretudo pelas situações de distanciamento de seus membros do grupo de origem, pela dispersão étnica e pelo desenraizamento das origens culturais. No caso dos indígenas, aldeias inteiras foram removidas de seus territórios tradicionais e as crianças submetidas à catequização, desrespeitando-se a sua organização sociocultural. Esse desmantelamento da estrutura familiar e dos vínculos comunitários enfraqueceu o sentido de identidade dos africanos e dos indígenas. Entretanto, isso não impediu que se disseminasse, ainda que precariamente e de forma frágil por todo o território, influências de sua cultura, constituindo uma população caracterizada pela diversidade.

No que se refere aos imigrantes, o processo de inserção de sua mão-de-obra levou à criação de colônias, que historicamente foram identificadas como "guetos", condenados, por políticas oficiais, a ação homogeneizadora, nos momentos de exacerbação de certo nacionalismo. Com isso, criaram-se situações de conflito entre comunidades/indivíduos e

orientação política nacional, em particular no que se referiu a propostas referentes a organização escolar.

O estudo desse tópico permitirá compreender certa estratificação de colocação no mercado de trabalho, orientada por estereótipos que fomentam preconceitos e discriminação. Em tais situações, freqüentemente a diversidade de raça, etnia e cultura é usada de forma perversa e errônea, para justificar — e até fundamentar — a desigualdade. Também favorece as análises voltadas para as especificidades de cada uma das comunidades que vivem no Brasil, como se compõem as características dos diferentes grupos de acordo com sua localização regional e seus movimentos internos dentro do país.

- **Levantamento, análise e valorização da contribuição das diversas heranças etnoculturais, como mecanismos de resistência ante as políticas explícitas de homogeneização da população havidas no passado.**

Diante da busca de homogeneização cultural que se tentou impor, diferentes grupos no Brasil tiveram de resistir, recolocar-se, recriar-se, de forma ativa em diferentes momentos da história. O conhecimento desses mecanismos de resistência permite entender, também, como a formação econômica do Brasil tem-se feito com a contribuição de diferentes grupos etnoculturais, em situações muitas vezes adversas para tais comunidades.

Trata-se, também, de valorizar a ação de grupos, comunidades e movimentos como mediadores da ação do cidadão na sociedade e na constituição do Estado, como se verifica na história. A compreensão da sua diversidade, assim como a complexidade que envolve a interação entre grupos, comunidades e movimentos, tal como expressa na formação do Brasil propicia a percepção da importância da participação de cada cidadão em diferentes momentos e processos da cidadania, seja diretamente, seja como partícipe de uma comunidade que media essa presença ativa.

Recuperar as origens das diversas influências é valorizar os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da dignidade e da liberdade, atuando na construção cotidiana da democracia no Brasil, dando voz a um passado que se faz presente em seres humanos que afirmam e reafirmam sua dignidade na herança cultural que carregam.

Trata-se de ampliar o horizonte de referência do aluno, despertando sua curiosidade para o mundo que o cerca. Será a possibilidade de desenvolver um novo olhar sobre fatos e relações que os meios de comunicação aproximam da criança, vinculando-os à sua realidade. Será também a oportunidade de oferecer informações que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização, trabalhando a valorização da história de povos que, tendo construído o Brasil, foram injustiçados, como os índios e negros.

Outros povos, de outras etnias, em outros continentes, sofreram a escravidão como

resultado de processos de guerra, conquista e submissão, em outros momentos da história da humanidade. Nenhum processo, porém, representou tanto absurdo como a exacerbação do escravismo, com sua ampla mercantilização no continente africano nos séculos XVII, XVIII e XIX. Para sustentá-la, inúmeras teorias e justificativas inaceitáveis foram construídas e disseminadas como senso comum, consolidando-se ao gerar, ao término da escravidão, racismo, discriminação e exclusão. Esse processo significou o alerta para que se perceba que a escravidão é sempre inaceitável e que a liberdade é fundamental no estabelecimento da justiça.

- **Valorização do ponto de vista dos grupos sociais para a compreensão dos processos culturais envolvidos na formação da população brasileira.**

Há perguntas que podem direcionar o trabalho na escola para uma atitude de atenção ao ponto de vista dos grupos sociais. Assim, por exemplo, o que significou a experiência da escravidão para a população de índios e negros? Como se desdobraram, e variadamente, as práticas de resistência? O que motivou milhares de famílias a imigrarem? Qual o sentido do deslocamento interno vivido ainda hoje por uma parte considerável da população, incorrendo no abandono de parentes, territórios, hábitos e culturas, de técnicas de trabalho eficientes e tradicionais? Como famílias organizam-se, segundo suas características culturais, em termos econômicos de forma que garanta sua sobrevivência?

Essas questões expressam-se em dados objetivos: escolaridade, profissão, habitação, permitindo uma análise da relação entre aspectos econômicos e aspectos étnicos.

A atitude que a escola deve desenvolver, tomando como um de seus fundamentos esse conhecimento, é o compromisso com a justiça como base para o desenvolvimento para todos.

Este bloco de conteúdos mantém grande afinidade com as áreas de História e Geografia à medida que apresenta a dinâmica das culturas que formaram historicamente o Brasil, e que o constituem. Relaciona-se, também, com os temas transversais Trabalho e Consumo e Meio Ambiente, ao tratar das inter-relações entre o cultural, o econômico e o ambiental.

O SER HUMANO COMO AGENTE SOCIAL E PRODUTOR DE CULTURA

Ao pressupormos o ser humano como agente social e produtor de cultura, evocamos a emergência de suas histórias, delineadas no movimento do tempo em interação com o movimento no espaço.

Esse movimento, por sua vez, é mediado por diferentes linguagens, cujas expressões denotam traços de conhecimentos, valores e tradições de um povo, de uma etnia ou de um determinado grupo social. Nesse contexto, as imagens construídas pelos gestos, pelos sons, pela fala, pela plasticidade e pelo silêncio implicam conteúdos relevantes para a construção da identidade, pois é nesse universo plural de significados e sentidos que as pessoas se reconhecem na sua singularidade.

É no interior desse amálgama que podemos articular os conceitos de agente social e produtor cultural. Os conteúdos apresentam-se numa relação de igualdade, na qual não cabem avaliações preconceituosas e/ou pejorativas às diferenças de linguagens, tradições, crenças, valores e costumes, com o objetivo de valorizar os seres humanos como instância primeira das histórias.

- **Conhecimento, respeito e valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural.**

Conhecer e respeitar diferentes linguagens é decisivo para que o trabalho com este tema possa desenvolver atitudes de diálogo e respeito para com culturas distintas daquela que a criança conhece, do grupo do qual participa.

Este bloco oferece muitas oportunidades de transversalidade em Arte, quando por exemplo o adolescente poderá aprender sobre a cerâmica artesanal de certa população, ou músicas e danças de certos grupos étnicos, como formas de linguagem. É muito importante que, ao propor a atividade, o professor contextualize seu significado para o grupo étnico ou cultural de onde se originou a proposta, para que o assunto não seja tratado como folclore, mas como elemento cheio de importância para a estruturação e manifestação da vida simbólica daquele grupo.

- **Levantamento e valorização das formas de produção cultural mediadas pela tradição oral.**

As tradições culturais transmitidas oralmente num grupo social fundamentam-se na ancestralidade, uma vez que são transmitidas de uma geração para outra, a partir de vivências significativas para o grupo em atividades de sobrevivência e/ou no exercício do poder no âmbito de sua organização política, econômica e sociocultural. Os episódios são narrados por aqueles a quem o grupo delega autoridade para falar e reconhece a legitimidade da fala, respeitados pelas informações que receberam dos antepassados e pelo testemunho do grupo de suas experiências e sabedoria.

A valorização dessas vozes no cotidiano da escola implica pesquisas de cunho literário e também junto à comunidade, por meio de depoimentos que muitas vezes não têm registros nas escritas de nossas histórias, como relatos de descendentes de escravos, indígenas, imigrantes, sacerdotes de diferentes cultos e religiões. O conteúdo desse enfoque permite

a emergência da memória constitutiva das tradições, valores, normas e costumes, com marcas presentes na medicina, culinária, literatura, jogos, brincadeiras, festas religiosas, rituais, cerimônias de iniciação e outras atividades compartilhadas por crianças, adolescentes e adultos nas diversas comunidades.

Tratar da tradição oral de diferentes grupos étnicos e culturais terá, assim, tanto um sentido de exploração de linguagem quanto de conhecimento de elementos ligados a diferentes tradições culturais.

- **Conhecimento de usos e costumes de diferentes grupos sociais em sua trajetória histórica.**

Dentre usos e costumes que podem ser estudados, alguns são de particular interesse para o adolescente. Assim, o vestuário traz marcas de diferenciação de gênero, idade, posição social, profissão. Para o adolescente será fácil compreender tal diferenciação por dados de sua vida cotidiana: modelos e tecidos que jovens usam são exemplos dessas marcas diferenciadoras.

Outro assunto de interesse nesse nível escolar são as festas. Compreender que diferentes etnias desenvolvem diversas formas de organização de festas e celebrações, envolvendo diferentes níveis de participação, também permite essa compreensão pela aproximação que o adolescente pode fazer de sua própria vivência.

Os objetos presentes na vida diária ou marcados por um uso distintivo recebem, nas diversas etnias, formas de preservação; modificações quanto ao uso e/ou à tecnologia. Alguns são de uso pessoal, enquanto outros são marcado ou exclusivamente de uso coletivo.

Aspectos de planejamento arquitetônico e decoração de moradias são também extremamente úteis para o trabalho referente à diversidade cultural.

Há exemplos de como se entrelaçam, no decorrer desse processo, o ser humano como produtor e seus produtos: como determinado utensílio ou objeto de grande valor cultural, de cunho sagrado é guardado ou como se procede à sua limpeza e manutenção, quem é o encarregado; como o boiadeiro cuida da sela que usa em seu cavalo, ou do berrante que usa ao lidar com o gado.

O percurso dessa trajetória implica a reordenação de valores nas perspectivas individuais, intercâmbio, ampliação do conceito de cultura escolar, acesso ao acervo cultural, direito de produzir a partir de diferentes códigos e valores de diferentes culturas.

- **Conhecimento e compreensão da produção artística como expressão de identidade etnocultural.**

É possível encontrar diferentes formas de expressão das identidades étnicas. Na música, há possibilidades de explorar essa expressão pela origem dos ritmos, pelas

características melódicas e pelos instrumentos utilizados. Nos ritos, a representação — como na dança da colheita, da chuva, da guerra — e a estética dos movimentos oferecem subsídios para a compreensão das identidades culturais.

Na escultura é possível encontrar elementos para o trabalho escolar no uso de materiais conforme a tradição — pedra, barro, ferro, cobre, metal — e a criação da forma na relação do homem com os elementos da natureza. Na pintura o mesmo se dá pelo efeito de sentido na interação das cores, traços, movimentos, figuras, expressando as relações do ser humano com o outro e com a natureza.

No teatro, podem-se desenvolver estudos e atividades sobre o caráter sacro-profano do espaço teatral, com arenas, olimpos, púlpitos, o que há de atrair a atenção do adolescente, em particular ao propiciar que integre suas vivências nesse campo, com o que analisa na escola.

Já na literatura, há um trabalho fértil a ser realizado sobre os movimentos e as escolas literárias, particularmente tendo em vista a constituição da identidade nacional, como obra constante e coletiva; a visão crítica dos valores de diferentes épocas; a denúncia e/ou as reivindicações de diversos grupos sociais, por intermédio de suas criações literárias.

Cabe lembrar ainda a necessidade de trabalhar linguagens do mundo contemporâneo, em sua interação na vida cotidiana.

- **Conhecimento e compreensão da língua como fator de identidade na interação sociopolítica e cultural.**

Tratar de bilingüismos e multilingüismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. No multilingüismo, ou plurilingüismo, dá-se a interação de línguas diferentes numa mesma comunidade.

No bilingüismo, pode-se trabalhar com o adolescente quais são os processos de aquisição de uma segunda língua e o significado dessa aquisição do ponto de vista social, cultural e econômico, considerando o indivíduo e o grupo social de que participa. É possível trabalhar esses aspectos, por exemplo, ao tratar da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem em colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do papel unificador da Língua Portuguesa é oferecer à criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais.

O estudo de variantes lingüísticas permite trabalhar com expressões típicas de grupos étnicos, assim como com regionalismos. Aqui não se trata de bilingüismo, mas de certas expressões que são usadas corriqueiramente por grupos étnicos em seu cotidiano no Brasil — "fazer a cabeça", no candomblé; "fazer Bar-Mitzvá", no judaísmo etc. —, e cujo conhecimento pode facilitar a convivência com outros que não partilham o sentido. Esse

trabalho também deve ser desenvolvido como uma forma de abordar respeitosamente expressões desconhecidas, sem estranhamento e sem deboche. Isso pode ser feito com naturalidade ao se tratar de ritos, calendários e sempre que surgir a oportunidade. Portanto, quando se trata de algo que é próprio de um determinado grupo étnico ou cultural, deve-se usar o nome adotado pelas pessoas desse grupo.

Devem ser abordados os regionalismos, especialmente no tocante aos acentos da língua oral. Nesse sentido, será importante trabalhar a percepção relativa do sotaque. Perguntas como: "Quem tem sotaque?, ou "Onde certo tipo de acento é sotaque, onde é próprio da região?", poderão ajudar a construir a compreensão de que "fora de casa todos são estrangeiros". Observe-se que, além dos conteúdos que transversalizam com Língua Portuguesa e Geografia, há conteúdos atitudinais relevantes que podem ser trabalhados, como o que se volta para a solidariedade, crucial para a vivência de todos, em particular quando se tem essa perspectiva de que, de certa forma, se é sempre "estrangeiro".

O estudo de variantes lexicais pode cooperar para que o estudante compreenda que a valorização das variantes lingüísticas traz também a necessidade de certo cuidado com relação ao uso e adequação de vocabulário.

Considerando, em particular, o contexto de contatos lingüísticos, é possível explorar conteúdos transversalizados em História e Geografia, trabalhando esses contatos: no contexto da conquista, entre o índio, o português e o africano; no contexto dos movimentos de imigração; no contexto dos movimentos de migração interna; no contexto da Língua Brasileira de Sinais usada pelos surdos.

Transversalizando, novamente, em Geografia e Língua Portuguesa, será possível trabalhar expressões típicas regionais. Essa abordagem será importante tanto em relação à região onde se localiza a escola quanto em relação a outras regiões. Explorar os diferentes significados de uma mesma palavra ou expressão, principalmente trabalhando a partir da região da escola, colaborará para a ampliação da percepção da pluralidade. Será possível, também, transversalizar com História, em conteúdos que possibilitem levantar expressões que se incorporaram ao cotidiano, e que são originárias de influências de certas etnias, ou de certos grupos imigrantes, por exemplo.

- **Conhecimento, análise e valorização de visões de mundo, relações com a natureza e com o corpo, em diferentes culturas.**

Apresentadas de diferentes formas em diferentes momentos, oferecem a possibilidade de explorar o potencial criativo e inovador característico do ser humano, na criação de etnoconhecimentos.

Oferecer informações para que a criança possa perceber que existem múltiplas formas de interpretação das origens do universo e da vida, diferentes sistemas de construção do

saber que coexistem e podem ser, muitas vezes, complementares, auxiliará o desenvolvimento de atitudes de diálogo e respeito em relação a culturas distintas daquelas de origem. É uma forma também de trabalhar a mútua influenciação e os diferentes níveis de integração que permeiam e entrelaçam diferentes formas de organização social e de expressões culturais.

A história da humanidade apresenta dados de como essas contribuições, tipicamente fundadas em características etnoculturais, podem ser retransmitidas a outros grupos e acumuladas. Por exemplo, aqui será possível transversalizar em Matemática, tratando de diferentes sistemas de numeração e medida, origens do sistema decimal, dos algarismos etc.

Na medicina, diferentes formas de prescrições e curas adotadas por diferentes povos, têm resultado em interações entre o tradicional e o científico.

Transversalizando em Português, é possível tratar da expressão étnica na literatura, manifestada como criação de conhecimento sobre determinado povo, por intermédio de canções, lendas, contos, casos, ditados, fábulas.

DIREITOS HUMANOS, DIREITOS DE CIDADANIA E PLURALIDADE

Em uma proposta curricular voltada para a cidadania, o tema da Pluralidade Cultural ganha especial significado ao propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre a democracia, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida, no cotidiano.

A organização social dos grupos humanos inclui organizações políticas diversificadas, caracterizadas pela visão de mundo de cada grupo.

Estruturam-se, na organização social dos diferentes grupos humanos, diferentes tipos de liderança e coordenação, diferentes mecanismos de participação e comunicação. A noção de que diferentes grupos étnicos e culturais têm organizações políticas internas próprias, diferenciadas entre si, é conteúdo a transversalizar em História, ao tratar, por exemplo, da vida nas aldeias indígenas, ou dos processos de chegada e integração dos imigrantes em território nacional, assim como da formação de estruturas político-partidárias, entrelaçadas com aspectos culturais na história do Brasil.

Neste bloco, a dinamização dos trabalhos entrelaça-se com a possibilidade de oferecer uma abordagem fundamentada eticamente. Trata-se de buscar informações junto às organizações de cada um dos grupos que se pretende conhecer, nos quais a voz a ser ouvida é a dos representantes dessas comunidades. Da mesma forma, o contato direto com órgãos públicos voltados para a defesa de direitos da cidadania — sejam aqueles que visam a combater a discriminação, sejam aqueles que tratam, por exemplo, dos direitos do

ANEXO 24: Entrevista de Graça Graúna à Palimpsesto

...entrevistas

Grafismo : povo Guarani (https://gracagrauna.files.wordpress.com/2020/09/ccb1a-grafismokadiweu5.jpg)

https://tribunademinas.com.br/blogs/sala-de-leitura/06-08-2019/graca-grauna-ao-escrever-dou-conta-da-ancestralidade-do-caminho-de-volta-do-meu-lugar-no-mundo.html (https://tribunademinas.com.br/blogs/sala-de-leitura/06-08-2019/graca-grauna-ao-escrever-dou-conta-da-ancestralidade-do-caminho-de-volta-do-meu-lugar-no-mundo.html)

(https://gracagrauna.files.wordpress.com/2020/09/ccb1a-grafismokadiweu5.jpg)

Entrevista com Graça Graúna, escritora indígena e professora da UPE. **Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 14, n. 20, p. 136-149, jun. 2015. ISSN 1809-3507. Disponível em: <https://www.e-publicacoes. uerj.br/ index.php/palimpsesto/article/view/35069/24771 (https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35069/24771)>. Acesso em: 05 out. 2020.

(https://gracagrauna.files.wordpress.com/2020/09/ccb1a-grafismokadiweu5.jpg)

Congregação de S. Dorotéia doBrasil / Faculdade Frassinet do Recife (Fafire).
Programa de Pós-Graduação Latu Sensu – Especialização em Literatura Brasileira

ENTREVISTA COM AUTORES

DADOS PESSOAIS

NOME: Graça Graúna

OCUPAÇÃO: Escritora

FACULDADE FRASSINETTI DO RECIFE – FAFIRE

ENTREVISTA concedida a Marlene Reis – aluna do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Literatura Brasileira

PERGUNTAS

1) Como surgiu a ideia de criar seu site?

Ao criar meu blog e dar meu nome (Graça Graúna), o fiz com o propósito de interagir com leitores e com um grupo de amigos(as) escritores(as).

2) Quais são os objetivos do site?

Tanto quanto o livro, o jornal; um bolg pode ser um lugar para celebrar o hábito de leitura, gosto pelo fazer literário e as boas amizades.

3) Ele tem funcionado do jeito que você idealizou?

No meu blog, à medida que vou postando meus poemas e outros escritos, sempre acompanhados de imagens; vou acrescentando novidades e elementos que considero necessários à dinâmica da página. No inicio, pensei que haveria pouquíssimos acessos. Hoje, meu blog conta com milhares de acesso; a última contagem ultrapassa a casa de 21 mil leituras ou acessos. Isto é muito gratificante e aumenta a minha responsabilidade como escritora indígena, mulher, educadora, cidadã…

4) Na sua opinião, o que é que a literatura ganha com a internet?

Com a Internet, a Literatura ganhou mundos possíveis. O livro de papel e tinta nunca vai sair da validade. Entretanto, com a Internet sinto que pode ser ampliado o contato com os leitores.

5) E o que é que ela perde?

O plágio, por exemplo, é um risco pelo qual passa a literatura. Vez por outra, tenho notícias de trabalhos que são – na verdade – cópias de outros trabalhos. Precisamos estar atentos ao problema da falsidade ideologia, dentro e fora da Internet.

6) Quais são os principais endereços literários da internet em termos de produção pernambucana?

Nas paragens virtuais, o projeto literário mais citado remete ao Biopoética pernambucana, que inclui poetas nascidos em Pernambuco ou que nele mantêm (ou mantiveram) militância literária. Esse movimento está atrelado ao site INTERPOÈTICA.

7) Qual a amplitude e o alcance da divulgação da literatura recifense tem tido na internet?

Reitero as considerações em torno do projeto Biopoética Pernambucana, movimento do qual participo a convite da idealizadora do mesmo – a grande poeta Cida Pedrosa.

8) Como os autores recifenses (você) interagem com seus leitores através da internet?

Não sou recifense. Sou indígena do povo Potiguara (RN). A respeito da interação, procuro sempre que possível estar antenada aos comentários que os(as) leitores(as) deixam sempre no meu blog. Respondo as cartas e e-mails. Acontece também de encontrar leitores(as) em Feiras de Livros e quando isso acontece, parece até um encontro de velhos amigos. Tive essa experiência no VI Encontro de Escritores Indígenas, em junho de 2009, no Rio de Janeiro.

9) Existem ambientes de estudo literários recifenses na internet?

Penso que o site Interpoética favorece essa possibilidade de estudo e alguns blogs que primam pelo literário.

(https://gracagrauna.files.wordpress.com/2020/09/ccb1a-grafismokadiweu5.jpg)

Entrevista em 19 de abril de 2011

O índio na literatura de Graça Graúna

O índio na literatura. Para quem fez algum curso, ou mesmo para quem já estudou isso nas aulas sobre o modernismo e/ou o romantismo, pode-se dizer que, não era difícil descobrir em algumas obras, que o índio assumia papeis e funções diferentes.

Tomando como base os movimentos supracitados, pode-se dizer que em alguns momentos o índio passou de herói para vítima, de corajoso e valente, para preguiçoso e covarde, mas, poucas vezes se viu uma análise tão realista e tão bem centrada na retratação da cultura indígena como a da escritora cujo próprio codinome literário denomina a cultura que ela tanto valoriza "Graça Graúna".

Ou melhor dizendo, a escritora Maria das Graças Ferreira. Escritora, potiguar de São José do Campestre (RN). Verbete na Enciclopédia de Literatura Brasileira (org. Afranio Coutinho), São Paulo: Global, 2001 e no Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras – 1711-2001 (org. Nelly Novaes Coelho), São Paulo: Escrituras, 2002, além de extremamente comprometida na divulgação dos estudos sobre os índios e formada em letras pela UFPE.

Em entrevista a revista Impressões, sempre muita educada e simpática, ela nos fala de sua carreira como escritora, do interesse pela cultura indígena, sobre suas obras e de como funciona essa análise da literatura voltada para um viés mais cultural. Com vocês, toda a beleza poético-intelectual da Graça Graúna:

1. Como se deu o seu interesse em estudar os índios e a sua participação nos movimentos de valorização da cultura indígena?

(*GRAÇA GRAÚNA*) – *As questões indígenas são do meu interesse, desde que me entendo de gente; desde criança sempre fui inquieta para entender melhor as minhas origens. Sou da etnia Potiguara, lá, do Rio Grande do Norte. Cabe salientar que o povo Potiguara, em maior número, está localizado na Paraíba; há também um considerável número de parentes habitando em outras regiões do Brasil. Um bom exemplo remete à escritora Eliane Potiguara que saiu da Paraíba com a família para o Rio de Janeiro.*

2. Como é sabido, cara Graça, você se especializou em literatura estudando-a de uma forma mais voltada para os direitos humanos, como se deu essa ideia?

(*GRAÇA GRAÚNA*) – *Trabalhar com literatura não é uma tarefa fácil, mas confesso que é uma experiência prazerosa. Ao longo da minha vida, a literatura sempre esteve em primeiro lugar. Nesse ritmo, também me aventurei no mundo da escrita; especificamente no trato com a poesia. A minha experiência no campo das letras está alicerçada na oralidade e foi ouvindo histórias, desde pequena, que aprendi a recontar um pouco do que aprendi/aprendo a com os ancestrais. Cada vez que escuto as histórias ou leio as boas palavras dos parentes escritores indígenas, dou graças a Ñanderu (Deus, em guarani) pela riqueza da nossa cultura. Nesse ritmo, procuro atrelar as questões literárias aos direitos humanos convidando todos(as) a repensar o direito à nossa literatura indígena.*

3. Sabe-se que hoje em dia, as correntes de análise da literatura, estão mais voltadas para o social, um exemplo disso são os estudos de gênero, etnia, identidade na pós-modernidade, etc. Até que ponto isso te influenciou?

(*GRAÇA GRAÚNA*) – *Literatura, sociedade, fronteira, identidade, colonização, autonomia… são alguns dos aspectos que procuro ressaltar no meu fazer literário, nos meus estudos. Aprendo bastante com as leituras que faço em Antonio Candido, Alfredo Bosi, Zilá Bernd, Vera Candau, Paulo Freire – isto só para citar alguns brasileiros. Gostaria também de mencionar Walter Benjamin, Angel Rama, Eduardo Galeano e muitos outros pensadores que contribuem para o nosso estar no mundo pautado nos direitos humanos.*

4. Se fosses para escolher uma obra dentre as que publicou, Canto Mestizo (1999); Tessituras da Terra (2001) e Tear da Palavra (2007), qual seria a que mais

te marcou?

(*GRAÇA GRAÚNA*) – *Em 2010, a Editora Manole publicou minha primeira narrativa para o público infanto-juvenil; trata-se de Criaturas de Ñanderu. Cada livro/filho que escrevi tem uma peculiaridade, pois resultam de momentos marcantes em minha vida. Os livros que escrevi tratam do meu ser indígena, do meu amor à Mãe Terra, da minha busca de liberdade, da minha preocupação com o social. São filhos de papel e tinta. Então, já pensou se eu fosse dizer de que filho gosto mais?*

5. Para Terminar, Graça, gostaria te perguntar quais as novidades para o ano de 2011, alguma obra em mente? Alguma produção sobre a qual possa nos adiantar alguma coisa?

(*GRAÇA GRAÚNA*) – *Por enquanto, posso adiantar que estou escrevendo um livro acerca da Lei 11645/08 – um estudo que estou desenvolvendo no meu* **PÓS-DOUTORADO EM LITERATURA, EDUCAÇÃO E DIREITOS INDÍGENAS**. *O outro livro é de poemas e já posso dizer parte do título: "***ORATÓRIO POÉTICO***"; espero lançar este livro em setembro de 2011*

Entrevista e Texto: Ramon Diego

(5 Comentários)

- Primeiramente quero parabenizar a vocês queridos amigos por essa belíssima matéria. E sempre bom relembrarmos , de certa forma, nossas origens…viu meninos… (*Comentário de Cleane — 20 de abril de 2011 @ 13:27*) (*http://www.soudegloria.com/impressoes/?p=249#comment-226*)
- Cleane, já virou leitora incorrigível da revista, bom ver isso! Valeu! (*Comentário de ramon diego (http://www.soudegloria.com/impressoes) — 20 de abril de 2011 @ 13:56*) (*http://www.soudegloria.com/impressoes/?p=249#comment-229*)
- Graça, Ramon, parabéns pela entrevista e o recorte abaixo me faz pensar nas palavras lidas, o que diz graça é um exercício de cidadania:
  "A minha experiência no campo das letras está alicerçada na oralidade e foi ouvindo histórias, desde pequena, que aprendi a recontar um pouco do que aprendi/aprendo a com os ancestrais. Cada vez que escuto as histórias ou leio as boas palavras dos parentes escritores indígenas, dou graças a Ñanderu (Deus, em guarani) pela riqueza da nossa cultura. Nesse ritmo, procuro atrelar as questões literárias aos direitos humanos convidando todos(as) a repensar o direito à nossa literatura indígena."Beijos, bom dia e saber deste trabalho nos traz esperança. Carmen. (*Comentário de carmen silvia presotto (http://www.vidraguas.com.br/) — 20 de abril de 2011 @ 15:51*) (*http://www.soudegloria.com/impressoes/?p=249#comment-230*)
- Parabéns ao trabalho dos diretores de impressões. cada dia mais as re ˙portagens se tornam mais úteis e ricas em informação. um trabalho, sem dúvida, de peso e valor literário inconfundíveis. (*Comentário de Regina Vieira (http://www.regisliterata.blog.terra.com.br/) — 20 de abril de 2011 @ 17:34*) (*http://www.soudegloria.com/impressoes/?p=249#comment-231*)
- Muito obrigado a todos, quero que saibam que cada dia temos mais trabalhos a fazer mas, por outro lado, estamos cada vez mais felizes em termos leitores e leitoras como Cleane, Carmem sílvia presotto e Regina Vieira, entre outras pessoas que nos enchem os olhos e ouvidos com seus elogios, valeu mesmo, vamos que vamos!Abraços a todos!continuem lendo! (*Comentário de ramon diego (http://www.soudegloria.com/impressoes) — 23 de abril de 2011 @ 18:03*) (*http://www.soudegloria.com/impressoes/?p=249#comment-233*)

Fonte: http://www.soudegloria.com/impressoes…..
(http://www.soudegloria.com/impressoes/?p=249)

Entrevista em 14 de julho de 2010

(https://gracagrauna.files.wordpress.com/2020/09/680dd-liliancastelobranco.jpg)

Lilian C. B. de Lima, concedida à pesquisadora

Lilian C.B. de Lima, aluna da UFPI

Estimada Lilian: a respeito da sua pesquisa, especificamente sobre "Literatura Indígena: teias de conhecimentos – tradição em prosa e verso"; seguem as minhas respostas para suas perguntas. Em princípio, quero dizer que não existem aqui respostas prontas, fechadas. Portanto, fique à vontade para tirar as dúvidas que surgirem. Como te falei anteriormente, as minhas respostas vão ao encontro do que escrevi na minha tese "Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil". Paz em Ñanderu, Graça Graúna

1) Lilian Castelo Branco: Como podemos definir literatura indígena?

Graça Graúna: A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na autohistória de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones. (cf. p. 12 da minha Tese)

2) LCB – Quais suas principais características?

GG – ...apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência. (...) Essa tradição é abordada a partir de um conjunto de textos literários contemporâneos de autoria indígena (individual); são livros geralmente escritos em língua portuguesa, mas existem também os livros bilíngues em que os autores indígenas apresentam seus textos na língua de origem, em guarani e português por exemplo. (cf. p. 12 da minha tese)

(...)

Nessa perspectiva, o texto literário convoca a uma leitura interdisciplinar e, ao mesmo tempo, permite observar a relação entre identidade, autohistória, deslocamento e alteridade entre outras questões que se depreendem da poesia e da narrativa. Essa relação suscita uma leitura entre real e imaginário, oralidade e escrita, ficção e história, tempo e espaço, individual e coletivo e de outros encadeamentos imprescindíveis à apreensão da autonomia do discurso e da cumplicidade multiétnica (diálogo) que emanam dos textos literários (poemas, contos, crônicas) e da ecocrítica nos depoimentos, nas entrevistas, nos artigos e outros textos de autoria indígena. (cf. p. 13 da minha tese)

3) LCB – É possível apontar aspectos que padronizam a literatura indígena?

GG – A literatura (indígena ou não), no meu ponto de vista, tende a rejeitar qualquer aspecto que tente enquadrá-la ou prendê-la. A minha proposta diante do texto literário fundamenta-se em primeiro lugar no direito à literatura; em modelos de análises relacionadas às literaturas e às teorias que trafegam na contramão denominadas também de literaturas híbridas, periféricas ou observadas como um 'terceiro espaço', como diria Zilá Berned (1998) em suas reflexões acerca da pesquisa literária e dos estudos culturais. (cf. p. 13 da minha tese)

4) LCB – Como escritores indígenas quais suas principais parcerias, seus anseios e seus percalços?

GG – Na condição de escritora indígena, procuro vivenciar os seguintes versos que escrevi há bastante tempo:

Ao escrever,
dou conta da ancestralidade;
do caminho de volta,
do meu lugar no mundo

(Graça Graúna).

5) LCB – Vocês consideram a sua escrita como literatura engajada?

GG – Quando escrevo, acredito que em minha escrita se manifesta a literatura-assinatura de milhões de povos excluídos na história dos 500 anos. Portanto, posso dizer que há no meu fazer literário traços de literatura engajada. Segue um de meus poemas para ilustrar a questão:

Canción peregrina (*)

I

Yo canto el dolor
desde el exilio
tejendo un collar
de muchas historias
y diferentes etnias

II

Em cada parto
y canción de partida,
a la Madre-Tierra pido refugio
al Hermano-Sol más energía
y a la Luna-Hermana
pido permiso (poético)
a fin de calentar tambores
y tecer un collar
de muchas historias
y diferentes etnias.

III

Las piedras de mi collar
son historia y memória
del flujo del espíritu
de montañas y riachos

de lagos y cordilleras
de hermanos y hermanas
en los desiertos de la ciudad
o en el seno de las florestas.

IV

Son las piedras de mi collar
y los colores de mis guias:
amarillo
rojo
branco
y negro
de Norte a Sur
de Este a Oeste
de Ameríndia o Latinoamérica
povos excluidos.

V

Yo tengo un collar
de muchas historias
y diferentes etnias.
Se no lo reconocem, paciência.
Nosotros habemos de continuar
gritando
la angustia acumulada
hace más de 500 años.

VI

Y se nos largaren al viento?
Yo no temeré,
nosotros no temeremos.
Si! Antes del exílio
nuestro Hermano-Viento
conduce nuestras alas
al sagrado circulo
donde el amalgama del saber
de viejos y niños
hace eco en los suenos
de los excluidos.

VII

Yo tengo un collar
de muchas historias
y diferentes etnias.

* poema do livro **Tear da Palavra**, de Graça Graúna. Belo Horizonte: M.E. Edições Alternativas, 2007, p. 11-12.

6) LCB – Como vocês veem o futuro para a Literatura Indígena?

GG – Nessa perspectiva discute-se o lugar da literatura nas sociedades indígenas e a sua relação com a literatura brasileira. Creio que temos um longo caminho a

percorrer. O movimento literário indígena (no encontro de escritores que anualmente acontece no Rio de Janeiro, junto à FNLIJ, ao NEARIN e ao INBRAPI) é já uma prova da nossa autonomia, da nossa resistência.

(https://gracagrauna.files.wordpress.com/2020/09/eb338-grafismokadiweu5.jpg)

Entrevista com Samuca (http://gegrauna.blogspot.com/2009/05/samuca-me-provocoursrsrsrespondi-na.html)

(https://gracagrauna.files.wordpress.com/2020/09/dd8c6-sam2.jpg)

1º de Maio (2009) – dia consagrado ao Trabalhor
Samuca entrevista Graça Graúna

Samuca Santos (http://samucablogsantos.blogspot.com/2009/05/na-lata-escritores-2.html) é uma crituara que trabalha a poesia com o suor do seu rosto. No dia do trabalhador, ganhei de presente a sua doce companhia: **na lata/bloggspot.**

1. por que você escreve?

Responder a esta pergunta não é uma tarefa fácil. Sendo indígena-descendente Potiguara (RN), tomo a liberdade de responder com uns versos que eu teci há muitos anos:

Ao escrever
dou conta da ancestralidade
do caminho de volta
do meu lugar no mundo

2. para que?

Na medida do possível, escrevo para compreender a diversidade cultural e não perder o ritmo da teia da vida. Dentro das minhas limitações, escrevo na tentativa de contribuir com a luta pelos direitos humanos.

3. o que a levou a começar?

Não dá pra esquecer o momento que gerou em mim a consciência em torno do exercício de escrita. Primeiro veio o espanto misturado à dor e ao pranto diante da violência nas histórias contadas por uma menina judia. Esta é uma das lembranças mais fortes da minha adolescência. Foi o que senti/intui ao ler o Diário de Anne Frank. Achei que ali estava escrito o fim do mundo, que a vida não tinha mais chance de continuar no meio de tanta guerra. Meu pai que era ex-combatente, também falou dos horrores que ele viveu lá em Monte Castelo, na Itália. Posso dizer que Anne Frank contribuiu para a minha iniciação na escrita que eu considero um campo de batalha.

4. quais os prazeres do fazer literário?

Prazeroso é perceber que o universo pode habitar em um pontinho daquilo que escrevemos; prazeroso também é manter-se insatisfeito no mar da escrita.

5. e os desprazeres?

Desprazeres são muitos: a começar pelo preconceito literário no tocante a falta de apoio à literatura indígena e o desrespeito aos direitos autorais.

6. quem habita a estante da sua mente?

Uma multidão de pessoas, nomes e lugares… a começar por Ñanderu (Nosso Pai, em guarani) que invoco sempre e sobretudo agradeço pela alma de cada palavra que me chega ou vai com o vento. A ancestralidade habita os instantes das palavras que escuto, falo e escrevo. Primo pela oralidade, pelos mitos e em papel e tinta, carrego comigo uma série de poetas, pensadores e prosadores que eu amo bastante… Pessoa, Lorca, Bandeira, Drummond, Neruda, Risério, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Luis Jardim, Graciliano Ramos, Quintana e Walter Benjamin, entre outros.

7. se não literatura, o que faria?

… eu concentraria minhas forças para catar/cantar/contar a música do **VENTRE DO VENTO**(*)*, da teia da vida.*

(*) ventre do vento – uma expressão poética de Antonio Risério, em Orik Orixá (1996).

Graça Graúna: potiguara (RN), poeta, ensaísta, professora universitária. Tem 3 livros publicados e mais um tanto em busca de editor. Como conferencista fala do direito à Literatura Indígena.

— — — —

Nota: entrevista publicada na Revista Ovrmundo