



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - **UNEB**
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V



Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
Telefax (75) 3631 – 2855 Ramal 241 - E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br

RITA DE CÁSSIA PINTO DA ROCHA

**DA PALAVRA SILENCIADA À PALAVRA DITA: INTERVENÇÃO DIDÁTICA A
PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2020

RITA DE CÁSSIA PINTO DA ROCHA

**DA PALAVRA SILENCIADA À PALAVRA DITA: INTERVENÇÃO DIDÁTICA A
PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

Rocha, Rita de Cássia Pinto da

Da palavra silenciada à palavra dita: intervenção didática a partir da leitura literária de contos de autoria indígena/Rita de Cássia Pinto da Rocha – Santo Antônio de Jesus, 2020.

265 fls. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS), *Campus*
V. 2020.

Inclui Referências.

1. Leitura Literária. 2. Letramento Literário. 3. Contos Indígenas. I. Silva, Rosemere Ferreira da. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 800

RITA DE CÁSSIA PINTO DA ROCHA

DA PALAVRA SILENCIADA À PALAVRA DITA: INTERVENÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do DCH, do *Campus V*, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Rosemere Ferreira da Silva
Universidade do Estado da Bahia (PROFLETRAS-UNEB)
Orientadora

Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
Universidade do Estado da Bahia (PROFLETRAS-UNEB)
Examinador interno

Profa. Dra. Florentina da Silva Souza
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinadora externa

Santo Antônio de Jesus, 27 de março de 2020.

Dedico este trabalho ao meu Pai Antonio (*in memoriam*), sempre presente nas lembranças dos ensinamentos dispensados, principalmente aqueles pronunciados através dos exemplos e pelos silêncios. Também a minha Mãe Ana, tão abnegada em cuidar, esquecendo-se de si, creio que desde o dia em que viu os meus olhos.

Agradecimentos

O constante desafio dos indígenas é o da sobrevivência. São lutas, processos, investidas... Ao lado dessas seculares intempéries, as conquistas e a responsabilidade com o outro e com a biodiversidade, particularidades que alimentaram essa existência para hoje termos a oportunidade de (re)conhecimento e convívios em aprendizados. Por essa razão, muito tenho a agradecer à ancestralidade e aos viventes indígenas que, ao se apropriarem da escrita, fazem ecoar suas vozes, suas culturas, suas tradições, as quais tive o imenso prazer em conhecer para alimentar o meu imaginário na construção desse projeto acadêmico. Ao finalizar essa caminhada, outros tantos agradecimentos tenho a fazer:

Ao Supremo Deus, excelso guia, e Divindades que me acompanham, pelo amparo em todas as horas, em escolhas e passos, e pelo sustento de todos os meus pares, pois assim pude seguir com o equilíbrio necessário à investida;

É necessário tecer meus agradecimentos à UNEB, pela acolhida desse importante Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), que contempla dezenas de professores que se preocupam em ressignificar suas práticas pedagógicas com vistas à reeducação de seus discentes e a contínua melhoria educacional no país;

Muitos foram os aprendizados nessa caminhada. Gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva, por escolher a orientação dessa pesquisa e abraçá-la com esmero, dedicação, criatividade e comprometimento, dando-me a oportunidade de enveredar por reflexões nunca antes vislumbradas, as quais foram fundamentais para nutrir a caminhada desse trabalho acadêmico;

Aos professores avaliadores também dedico o meu agradecimento, pelas contribuições no exame de qualificação e na defesa deste trabalho: ao professor Dr. João Neto, que descortinou a fascinante autoria literária indígena, oferecendo-me a sua inventividade, sempre acessível em dúvidas, em sugestões e em apoio; à professora Dra. Florentina Souza, pela leitura atenta e generosa, dando primordial contribuição, despertando-me para o tom necessário à pesquisa;

De maneira especial, faço o meu agradecimento a minha turminha do 7ºB/2019, que acolheu a investida, participando ativamente, do início ao fim, exercitando o protagonismo na realização desse importante trabalho com o texto literário e com a temática indígena, em vias de mudança de mentalidades e comportamentos, quem sabe plantando a semente de um mundo melhor. Alegria e gratidão rondam as minhas emoções;

Nenhuma ação ou palavra é capaz de comportar a gratidão merecida aos meus pais, Antonio e Ana que, mesmo com tão poucas oportunidades estudantis, sabiam do valor da aquisição de conhecimentos para a tão precocemente pretendida emancipação profissional e financeira e, por essa razão, investiram o máximo que puderam para fortalecer o meu intelecto com vistas ao alcance dos meus mais desejados objetivos e resultados. Ao meu irmão Toni, pelo carinho, pelo cuidado... por reconhecer e vibrar em todas as minhas realizações;

A Bernardo Almeida, amor meu, pela presença, enquanto ausente estive, pelo incentivo e apoios tão necessários, afastando de mim a possibilidade de desistir. Meus agradecimentos e minhas desculpas;

Aos meus anjos terrenos, graças a Deus inúmeros (todos sabem quem são), que por perto, ou de longe, emanaram boas vibrações e rezaram por esse meu caminhar. Daria um livro mencionar cada um, mas vou citar alguns apenas que, pela aproximação do dia a dia, mais puderem oferecer seus auxílios: Carla Julita e Tânia Cerqueira, muita gratidão pelo incentivo à temática desta pesquisa que, apesar de fazer parte da minha afinidade, por alguma razão, estava adormecida. Carla, irmã querida, agradeço por seus acalantos, proteção e auxílios, apresentando-me estradas mais acessíveis para vencer essa correnteza de tarefas, apoios substanciais para hoje eu estar aqui tecendo essas palavras;

Joseli Querino, Ranan Souza, Jorge Santana, Adilma Ferreira, Edmilson Morais, Marinez Araújo, que estiveram atentos às minhas urgentes dúvidas e necessidades teóricas e práticas, para vencer as adversidades do tempo, ou por aceitarem de pronto as inventividades lançadas no decorrer desse processo em criações e execuções, ou ainda por abrandar minhas inquietações, disponibilizando a colaboração e o frescor até a conclusão desse trabalho;

Aos meus gestores escolares, Augusto César Penelu e Jorge Antônio Oliveira, por terem acolhido a minha imersão acadêmica durante esses dois anos, suavizando aflições na administração da carga de trabalho e estudo. Obrigada pelo respeito ao meu tão importante momento;

A todos os meus professores, nessa minha quase cinquentenária caminhada, desde as primeiras letras até o PROFLETRAS, afinal é o acúmulo de experiências estudantis que me fizeram chegar até aqui. Aprendi muito, por isso agradeço a todos, ao me permitirem refletir como ser e como não ser nesse lugar de professora. Aqui deixo o meu reconhecimento ao Professor Gredson, um exemplo de atuação profissional, seriedade com o que faz e leveza para com os que dele se aproximam;

Meus companheiros de aprendizagem no PROFLETRAS, agradeço a absolutamente TODOS que, entre amenidades e profundezas, inundaram os meus trajetos de incontáveis experiências com alegrias, aprendizados, silenciando tormentas; também suavizaram o percurso com empréstimos de textos, com criativas opiniões que instigaram o meu pensar, enfim, obrigada pela rede solidária construída para que o equilíbrio imperasse. Com Giuliana, Emanuelle, Vânia, Lindinalva, Fabiane, Simone, Leide, Neto e Hismalei dividi mais angústias, dúvidas e dificuldades, também muitos, muitos risos. Faço uma especial homenagem a Elane, com quem partilhei dias, noites e madrugadas discutindo erros, acertos, tristezas e alegrias, sempre juntas, imbuídas em vencer cada etapa, sempre oferecendo o melhor, aos nossos professores, aos nossos alunos, uma a outra. Seria bem mais difícil sem essa parceria!

Aos colegas de trabalho, que abraçaram comigo esse investimento, torcendo para o alcance do objetivo, principalmente com saúde. Lembro aqui de Jeane e Maria, tão atentas ao meu bem estar, muito contribuíram para abrandar a minha rotina, ajudando para que tudo saísse da melhor forma possível. E assim foi. Rubeni Umarak, que brindou o trabalho com suas artísticas habilidades apresentando a arte indígena aos meus alunos, resultado que compôs a ilustração da coletânea produzida. Fabrícia Oliveira, quão grata sou, pela disponibilidade em assessorar a intervenção, inclusive ao dispor sua habilidade enquanto contadora de histórias, abrilhantando a execução. Graça Cerqueira, doando seu tempo e ouvidos aos meus alunos para coletar sinais de aprendizagens e lacunas que ficaram no percurso da intervenção didática.

O resultado desse trabalho é de cada um de nós. Awery!

Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos.

Ailton Krenak (2019).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INBRAPI – Instituto Brasileiro para Propriedade Intelectual
- INDL – Inventário Nacional da Diversidade Linguística
- IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacional
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca nas Escolas
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
- PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
- SD – Sequência Didática
- SPI – Serviço de Proteção ao Índio
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Coisas de índio.....	95
Figura 2	Mundurukando2.....	96
Figura 3	Kariri Xocó: contos indígenas.....	97
Figura 4	Contos da Floresta.....	98
Figura 5	Com a noite veio o sono.....	99
Figura 6	O pássaro encantado.....	100
Figura 7	Catando piolhos, contando histórias.....	101
Figura 8	Fachada do Colégio Estadual Cesare Casali.....	102
Figura 9	Reserva da Jaqueira.....	120
Figura 10	Aldeia Itapuã.....	120
Figura 11	Centro Cultural Indígena de Barra Velha.....	120
Figura 12	Questionamento aos pais.....	123
Figura 13	A teia, dinâmica de grupo inicial.....	125
Figura 14	Painel cultural.....	126
Figura 15	Imaginário Popular I.....	126
Figura 16	Mosaico indígena.....	127
Figura 17	Equívoco conceitual.....	128
Figura 18	Imaginário Popular II.....	129
Figura 19	Ensaio fotográfico de formandos indígenas.....	130
Figura 20	Um recado do autor.....	132
Figura 21	Chegança, audição de música.....	133
Figura 22	Produção escrita “É índio ou não é índio”.....	134
Figura 23	Leitura em parceria.....	137
Figura 24	Curiosidades.....	138
Figura 25	Recepção indígena aos alunos.....	139
Figura 26	Saudação à escritora.....	140
Figura 27	Roda de conversa na Reserva.....	142
Figura 28	Pintura facial.....	142
Figura 29	Foto coletiva Thá-Fene.....	143
Figura 30	Registro de Ubatã.....	144
Figura 31	Registro de Rudá.....	144
Figura 32	Registro de Moema.....	145
Figura 33	Mostra Pedagógica Unidade I.....	146
Figura 34	Anunciando a literatura indígena.....	148
Figura 35	Atividade da cruzadinha.....	148
Figura 36	Texto fracionado.....	150
Figura 37	Leitura livre.....	151
Figura 38	Reconto oral.....	151
Figura 39	Pronunciamentos sobre a leitura literária.....	152
Figura 40	Contação de história.....	153
Figura 41	O entendimento de Thainá.....	154
Figura 42	Exposição oral a partir da leitura literária.....	154
Figura 43	Reconto em grupo.....	156
Figura 44	Exposição oral (e reconto)	157
Figura 45	Coluna de palavras.....	159
Figura 46	Jogando e aprendendo.....	160
Figura 47	Escrita coletiva.....	161

Figura 48 Oficina de grafismos.....	162
Figura 49 Mecanismos coesivos.....	164
Figura 50 Roda de conversa com a professora visitante.....	167
Figura 51 Análise, correção e digitação de texto.....	168
Figura 52 Oficina de encadernação.....	169
Figura 53 Convite da Culminância.....	170
Figura 54 Espectadores da culminância.....	171
Figura 55 Abertura do evento.....	171
Figura 56 Jegral.....	172
Figura 57 Interação escritora x alunos.....	172
Figura 58 Eles e a escritora.....	173
Figura 59 Eles e a mães.....	173
Figura 60 Funcionária homenageada.....	174
Figura 61 Publicação da coletânea no site da Secretaria de Educação do Estado.....	175
Figura 62 Avaliação final.....	176
Figura 63 Ilustração no questionário.....	184
Figura 64 Imaginário popular III.....	185
Figura 65 Imaginário em desenhos	185
Figura 66 Coletânea.....	199
Figura 67 Eles e eu.....	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Relação com a leitura literária.....	179
Gráfico 2 Acesso à literatura indígena.....	180
Gráfico 3 Acesso dos indígenas à educação formal.....	181
Gráfico 4 Profissões exercidas pelos indígenas.....	182
Gráfico 5 Acesso à informações sobre indígenas.....	183
Gráfico 6 Avaliação do processo.....	200
Gráfico 7 Contos mais apreciados.....	201

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1 Chegança.....	110
Vídeo 2 Enraizando.....	113
Vídeo 3 Memórias da literatura infantil e juvenil.....	113
Vídeo 4 Culturas indígenas.....	114
Vídeo 5 Carta ao chefe Seattle.....	131
Vídeo 6 Você sabe quem é Daniel Munduruku?.....	131
Vídeo 7 Encontro com autores.....	132
Vídeo 8 Intelectuais indígenas.....	136
Vídeo 9 Terra e território.....	149
Vídeo 10 Povos indígenas.....	155
Vídeo 11 Pinturas indígenas e seus significados.....	162
Vídeo 12 Pintura Kayapó.....	162
Vídeo 13 Pajerama.....	163
Vídeo 14 Índio Kayapó.....	167
Vídeo 15 Encadernação japonesa.....	169

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo o incentivo de práticas leitoras a partir de contos de autoria indígena, com vistas à construção de habilidades de leitura e compreensão textual, bem como a revisão de concepções estereotipadas a respeito das comunidades indígenas propagadas ao longo de episódios da história brasileira. Dessa forma, cumpre requisitos da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, buscando revisar os currículos escolares e atualizar as práticas pedagógicas na tentativa de rompimento com o silêncio e com as discriminações das vozes indígenas exiladas na historiografia oficial. O projeto foi desenvolvido através da intervenção pedagógica intitulada **Da palavra silenciada à palavra dita: intervenção didática a partir da leitura literária de contos de autoria indígena**, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em uma classe de 7º ano do Ensino Fundamental II, em escola pública estadual, na capital baiana, de abril a julho de 2019. Esta pesquisa está apoiada em referências teóricas do campo da antropologia com Ribeiro (1995), Melatti (2007), Cunha (1986) e Almeida (2013), nos historiadores Monteiro (1994), Alencastro (2000) e Kayapó (2016), da crítica literária com Candido (2000), Coutinho (2004), Bosi (1992), Bernd (1992) e Thiél (2012), do letramento literário com Cosson (2016), Colomer (2007), Rojo (2009) e Silva (2016), da literatura autoral indígena brasileira, com Graúna (2013), Jekupé (2009) e Munduruku (2012), dentre outros. Além disso, o trabalho fundamenta-se com base nas leis que regem o ensino no território nacional, as quais legitimam a inclusão da temática indígena em todas as etapas da educação básica, e em escritores indígenas contemporâneos que, através da linguagem literária, seguem quebrando os silêncios produzidos na construção de uma história ambiciosa de dominação e apagamentos culturais.

Palavras-chave: Leitura Literária; Letramento Literário; Contos Indígenas; Autoria Indígena.

ABSTRACT

The present work aimed to encourage reading practices based on stories by indigenous authors, with a view to building reading and textual comprehension skills, as well as revising stereotyped conceptions about indigenous communities propagated throughout episodes of history. Brazilian. Thus, it fulfills the requirements of Law 11.645 / 08, which makes the study of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in Basic Education mandatory, seeking to revise school curricula and update pedagogical practices in an attempt to break with silence and discrimination of indigenous voices exiled in official historiography. The project was developed through the pedagogical intervention entitled **From the silenced word to the said word: didactic intervention from the literary reading of stories by indigenous authors**, from the Professional Master in Letters (PROFLETRAS), in a 7th grade class of Elementary School II, in a state public school in the capital of Bahia, from April to July 2019. This research is supported by theoretical references in the field of anthropology with Ribeiro (1995), Melatti (2007), Cunha (1986) and Almeida (2013), in historians Monteiro (1994), Alencastro (2000) and Kayapó (2016), from literary criticism with Candido (2000), Coutinho (2004), Bosi (1992), Bernd (1992) and Thiél (2012), from literary literacy with Cosson (2016), Colomer (2007), Rojo (2009) and Silva (2016), of Brazilian indigenous authorial literature, with Graúna (2013), Jekupé (2009) and Munduruku (2012), among others. In addition, the work is based on the laws that govern teaching in the national territory, which legitimize the inclusion of the indigenous theme in all stages of basic education, and on contemporary indigenous writers who, through literary language, continue breaking the silences produced in the construction of an ambitious history of domination and cultural erasures.

Keywords: Literary Reading; Literary Literacy; Indigenous Tales; Indigenous authorship.

SUMÁRIO

1 PRA COMEÇAR, EU CONTO.....	18
2 PUXANDO O FIO DA TEIA.....	25
2.1 REGISTROS DA HISTÓRIA.....	27
2.1.1 Entrecruzamentos culturais.....	31
2.1.2 Insurgências, manobras e dominação.....	34
2.1.3 Transfigurações em avanços geográficos.....	39
2.1.4 Vestígios e evidências: quebras, amarras e resgates em números e documentos.....	45
2.2 REFLORESTANDO O IMAGINÁRIO CULTURAL: REPRESENTAÇÕES DO INDÍGENA NA LITERATURA BRASILEIRA.....	51
2.2.1 Literatura indianista: configurações de nacionalidade.....	54
2.2.2 Transfiguração literária: entre o discurso histórico e o antropofágico.....	57
2.2.3 Literatura indigenista em pauta.....	60
2.3 (RE)EXISTÊNCIA: TEM CARA DE ÍNDIO NA LITERATURA.....	63
2.3.1 A vez e a voz da literatura indígena.....	69
2.3.2 Feições e traços da literatura indígena.....	77
3 DA FLORESTA À CIDADE, UM CAMINHO À VISIBILIDADE.....	80
3.1 ROMPENDO O SILÊNCIO: ENTRE A LEI 10.639/03 E A LEI 11.645/08.....	81
3.1.1 Do silenciamento ao conhecimento.....	83
3.2 TECENDO O COLAR: LETRAMENTO LITERÁRIO A SERVIÇO DA PLURALIDADE CULTURAL.....	85
3.2.1 A pena que escreve: autoria indígena em narrativas.....	91
3.2.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa.....	102
3.3 O ARCO, A FLECHA E O ALVO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	106
4 ENTRE CÓRREGOS E IGARAPÉS: O FLUXO DA SALA DE AULA.....	118
4.1 ETAPA 1 - CONHECENDO A TEMÁTICA E O GÊNERO TEXTUAL CONTO.....	124
4.2 ETAPA 2- ATIVIDADE EXTRACLASSE.....	136
4.3 ETAPA 3 – LEITURA LITERÁRIA EM CONTOS DA FLORESTA/GRAFISMOS.....	147
4.4 ETAPA 4 – CONTO E RECONTO/ ESCREVO E REESCREVO.....	163
4.5 ETAPA 5 – CULMINÂNCIA.....	169
5 TOCANDO MARACÁS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA.....	177
5.1 AÇÕES LEITORAS HUMANIZANDO OLHARES, PENSAMENTOS, ATOS.....	190

5.2 A ESCRITA AUTORAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A TEMÁTICA INDÍGENA...	193
5.3 DO SILENCIAMENTO AO CONHECIMENTO: A VOZ QUE APRENDE.....	200
6 POR UMA OUTRA ALDEIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS.....	212
APÊNDICE 1 QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM	223
APÊNDICE 2 CRUZADINHA.....	226
APÊNDICE 3 PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DE LEITURA.....	227
APÊNDICE 4 PLANOS DE AULA.....	228
APÊNDICE 5 CRONOGRAMA.....	234
APÊNDICE 6 AUTORIZAÇÃO USO IMAGEM/AUTORIZAÇÃO EXTRACLASSE.....	236
APÊNDICE 7 REGISTROS PÓS ATIVIDADE EXTRACLASSE.....	237
APÊNDICE 8 VARAL DE POESIA.....	238
APÊNDICE 9 PRODUÇÃO COLETIVA.....	239
APÊNDICE 10 APONTAMENTO GÊNERO TEXTUAL CONTO.....	241
APÊNDICE 11 GUIA DE AUTOCORREÇÃO DO TEXTO AUTORAL.....	243
APÊNDICE 12 AVALIAÇÃO FINAL	244
ANEXO 1 UM RECADO DO AUTOR.....	247
ANEXO 2 É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?.....	248
ANEXO 3 WAKAY, O GUERREIRO DA ÁGUIA.....	249
ANEXO 4 DOIS VELHOS SURDOS.....	251
ANEXO 5 COM A NOITE VEIO O SONO.....	253
ANEXO 6 O PÁSSARO ENCANTADO.....	255
ANEXO 7 CHEGANÇA.....	257
ANEXO 8 COMO O FOGO FOI ROUBADO DO TAMANDUÁ-BANDEIRA.....	258
ANEXO 9 A MORTE DA TARTARUGA.....	259
ANEXO 10 PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL.....	260
ANEXO 11 TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	262
ANEXO 12 DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA.....	263
ANEXO 13 TERMO DE COMPROMISSO.....	264
ANEXO 14 TERMO DE COPARTICIPAÇÃO.....	265

1 PRA COMEÇAR, EU CONTO

Carrego cicatrizes (e quem não as tem?). De algumas esqueço, enquanto outras sangram porque feitas de punhais-palavras. A cada (a)talho, vago pelo mundo para driblar esse mal chamado coração.¹

Graça Graúna.

Há muito se discute a relevância do texto literário na sala de aula como importante instrumento para a construção da competência leitora nos alunos. Apesar das diversas publicações sobre o assunto, ao longo de décadas, a realidade aponta para a necessidade de uma reformulação na abordagem na sala de aula. Zilberman (1991) já discutia no final do século XX os usos e função da literatura na escola, conseqüentemente, o distanciamento dos alunos com o referido componente curricular. Refletir sobre o assunto faz-me voltar ao passado e pensar sobre a minha relação com os textos literários ao longo da minha caminhada estudantil, bem como sobre minha atuação enquanto professora na Educação Básica, levando-me ao desdobramento dessas reflexões para um trabalho diferenciado com a literatura.

Não sou daquelas que se apaixonaram pelos livros desde a infância, longe disso. Em família, não experimentei a leitura deleite e, na escola, apenas a leitura conteudista para alcançar boas notas escolares. Lembro-me de três experiências de leitura no final da adolescência e pós-adolescência: as de romance “cor-de-rosa”, *Sabrina*, *Bianca e Júlia*, feita às escondidas; *Brumas de Avalon* e alguns audiolivros de Paulo Coelho, a mim apresentados no início da década de 1990. Nada mais que isso.

Sou do tempo em que “filha de pobre tem que fazer Magistério”. Era o que eu ouvia durante a minha escolarização, pois se acreditava, naquele período, que o magistério estava reservado às meninas pobres e era a possibilidade de conquistar uma vaga profissional com mais rapidez, pois o mercado se alargava progressivamente.

Fui alfabetizada, aos cinco anos de idade, por uma professora não licenciada que ministrava aulas para crianças em sua residência. Nesse período, exatamente no ano de 1975, ainda era muito comum o exercício informal do magistério, mesmo porque a institucionalização da educação infantil era realidade apenas de famílias mais abastadas.

¹ GRAÚNA, Graça. Vagamundo. In **Poesia para mudar o mundo**, 2013. Disponível em <http://www.elfikurten.com.br/2016/02/graca-grauna.html>.

O início de uma significativa mudança deste cenário ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990, com a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, sob a promulgação da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura o direito à escolarização nos níveis de Educação Básica e Educação Superior, e passa a ressignificar o processo de ensino e aprendizagem com foco em práticas transformadoras capazes de desenvolver a autonomia intelectual dos alunos em consonância com as exigências sociais.

Fui alfabetizada sob padrões da repetição, da cópia, treino caligráfico, ortográfico e, no ano seguinte, aos seis anos de idade, submetida a uma avaliação numa escola privada, foi constatado que eu já tinha as habilidades e competências construídas para cursar a 1ª série. Nessa escola, permaneci por todo o *Ensino Primário*², sempre sob a ótica do tradicionalismo das regras gramaticais, da memorização de conceitos e datas históricas, assim como a tabuada. Nesse período, vivi o primeiro laço de amor estudantil junto à inesquecível professora Josefa, mas não me recordo de nenhuma intervenção didática com base na literatura.

O *Ensino Ginásial*³ cursei em escola pública enfrentando percalços, principalmente pela falta de professores em algumas disciplinas. Lembro-me de obras da Série Vagalume⁴ que vinham com folhas anexas de questionamentos, principalmente sobre ações realizadas pelos personagens. No *Segundo Grau*⁵, cursei o Magistério por determinação de minha mãe, e dentre as disciplinas didáticas, nenhuma voltada para o texto literário.

Admito que não me via em uma sala de aula enquanto docente. Minha grande paixão era a arte, especificamente a dança, o palco, mas, advinda de uma família de poucos recursos, aliado a preconceitos a respeito da vida artística que não era bem vista naquele tempo, fui desencorajada a essa carreira, e demorei muito a encontrar-me nesse lugar de professora. Jamais pude imaginar que, no futuro, desabrocharia um encontro amoroso com a “Arte da Palavra”, tendo em vista que o contato com a linguagem em tempo escolar não me suscitou nenhum prazer, e, quando tive acesso a uma ou outra obra, foi apenas com o objetivo de responder aos questionamentos lançados pelos docentes e atingir um bom rendimento escolar.

Em 1990, aprovada no concurso público para professores na rede estadual de ensino, iniciei minha história docente na periferia de Salvador, nas séries iniciais, repetindo práticas semelhantes àquelas vivenciadas nos meus primeiros anos de escolarização. Mesmo em face da inexperiência e quase nenhuma teoria de como alfabetizar, ou como tratar os componentes

² Equivale ao atual Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, anteriormente com quatro anos de escolarização.

³ Equivalente ao atual Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

⁴ Coleção literária lançada pela Editora Ática na década de 1970, à época, direcionada ao público *infantojuvenil*.

⁵ Equivalente ao Ensino Médio.

curriculares, eu sempre procurava oferecer o melhor, ainda que o tradicional imperasse: aulas centradas em memorizações e exercícios repetitivos, cópias, gramática descontextualizada, portanto, uma abordagem muito comum àquela época, de acordo com Antunes (2003), apartada da função sociointerativa da língua.

Aos poucos, fui-me apropriando do fazer docente, participando de cursos, oficinas pedagógicas, aprimoramentos profissionais na própria rede de ensino, ou de forma autônoma. Esses movimentos foram oportunizando a mim um outro olhar a respeito das concepções do ensino de língua portuguesa que visava ao alcance da competência comunicativa do sujeito aprendiz. De acordo com Alves (2002), essas tessituras construídas no cotidiano da sala de aula vão formando esse papel de professora, acumulando experiências e valores, edificando o empoderamento pedagógico tão necessário para o desenvolvimento de boas práticas.

Esse lugar pedagógico foi-me engrandecendo e impulsionou-me a dar continuidade aos estudos; então, em 2001, optei pelo curso de Letras. No início, enfrentei muitos desafios, afinal já era um interstício de mais de quinze anos entre o Ensino Médio e a referida Graduação e, nas primeiras semanas, entendi que, dificilmente, venceria aquelas leituras. Também, além da rede estadual, já atuava na rede municipal, tendo ampliado consideravelmente a carga de trabalho.

Lembro-me da primeira disciplina quando fui impactada com um texto de Teoria Literária, o qual li incansáveis vezes sem compreender absolutamente nada. O distanciamento acadêmico havia adormecido em mim habilidades fundamentais de leitura, mas como sou daqueles seres humanos que jamais desistem e nem quebram os ciclos iniciados, aproximei-me dos professores para expor as minhas dificuldades, fato importante para afastar a possibilidade de desistir.

Faço dois destaques fundamentais para o enfrentamento desse outro mundo que se descortinava para mim: a Professora Elizabeth Ramos, meu exemplo e alicerce que acreditou que eu venceria o desafio de tanto estranhamento a leituras que jamais tive acesso, as quais demandavam exercício prático e, acima de tudo, abstrações, para que a compreensão se efetivasse. A amiga-irmã Luiza, inseparável nos estudos madrugada adentro, analisando textos, ensaiando as apresentações e seminários e, nos intervalos, apreciando as letras de Chico Buarque e as interpretações de Elis Regina. Devo citar intelectuais que me arrebataram por meio da “palavra” no decorrer da graduação: a experiência estética de José Saramago e o teor melancólico de Florbela Espanca.

Durante o curso, vivenciei com os professores a reflexão de como eu deveria (ou não) ser nesse lugar de educadora. Mesmo estando numa graduação em pleno século XXI, revivi

metodologicamente o passado por muitas vezes, inclusive no tocante à literatura. As disciplinas sob esse componente eram voltadas para o estudo da cronologia das escolas literárias tradicionais, e nenhuma abordagem voltada para o letramento literário. Mas não posso negar que também tive a felicidade de conhecer outras possibilidades de atuação pedagógica, exercitando a estratégia de ir colocando em prática com meus alunos o que eu estava aprendendo no decorrer dos semestres. Ao final deste ciclo, em parceria com mais duas graduandas e sob a orientação do professor de Latim, José Raimundo Galvão, realizamos uma pesquisa de literatura popular, intitulada *Tia Jana: uma história, uma memória*, com a coleta de “quadras populares” de autoria de uma senhorinha de Santo Antônio de Jesus, *Tia Jana*, hoje falecida. Esse trabalho foi transformado em uma publicação editorial, com apoio da Universidade Federal de Sergipe, no ano de 2009.

O acúmulo dessas vivências no curso de Letras resultou numa repaginação da minha vida profissional, sob a qual fui amadurecendo e melhorando minha docência, cada vez mais me inteirando dos conhecimentos linguísticos inerentes à docência em Língua Portuguesa; conseqüentemente, aproximando-me mais da aprendizagem dos meus alunos e de questões que muito inquietam a rotina escolar, a exemplo de preconceitos a respeito da diversidade humana. Era a “escolha” de minha mãe se transformando numa agradável descoberta nunca antes imaginada.

Daí em diante, não parei. Cursei três especializações: Gestão e Metodologia da Educação Superior (UNEB), em 2006, Docência da Língua Espanhola (UFBA), em 2011 e Educação Inclusiva (Faculdade da Cidade), concluído em 2018. Através dessas experiências acadêmicas, tive a oportunidade de participar de múltiplas discussões, o que me propiciou alargar as minhas concepções de ensino, de aprendizagem, e de mundo. Acredito que hoje faço investidas mais coerentes na docência consoantes com as leituras e formação continuada, mas nem sempre alcanço o sucesso esperado. Sigo tentando vencer as adversidades da sala de aula numa extensa carga horária de 60 horas semanais, enfrentando questões inerentes à prática pedagógica, às inadequações físicas da escola, por vezes insalubres, e mesmo os problemas de deslocamento de uma unidade escolar a outra.

De volta ao contexto de Santo Antônio de Jesus, mais uma vez reescrevendo minha atuação docente, agora por meio do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), uma realização pessoal, pois sempre é tempo de aprender e reaprender, e uma oportunidade mais amadurecida de desatar os nós de práticas equivocadas, indo ao encontro de estratégias e metodologias que visam à reflexão a respeito das manifestações linguísticas nas interações

sociais. Esse programa de pós-graduação preocupa-se com a qualificação de professores de Língua Portuguesa que estão em efetivo exercício no Ensino Fundamental nas escolas públicas, em todo território nacional, objetivando a melhoria na qualidade do ensino quanto à proficiência de habilidades de leitura, escrita e letramento discursivo, por meio de práticas significativas com a linguagem que possam levar o aluno a pensar e interagir de forma competente diante da diversidade textual que circula socialmente. Visa, também, à minimização das taxas de evasão escolar, bem como a repetência.

Para a construção de um projeto de intervenção didática, buscando conteúdo substancial para tocar no assunto diversidade humana, propus uma discussão sobre a causa indígena no Brasil por meio de contos de autoria indígena, visando à aproximação dos alunos com a leitura literária, de forma a construir sentidos e a (re)construir conceitos sobre a temática que, por muito tempo, fora tratada de forma generalizada sob o ponto de vista do colonizador, ou atribuindo aos indígenas inverdades através de estereótipos e caricaturas, inclusive sob reforço da instituição escolar, que se esquivou em reestruturar o currículo para o combate às falsas informações disseminadas ao longo de décadas, condenando a população indígena ao silêncio.

Vainfas *et al* (2018) ponderam que o ensino tem por obrigação dar visibilidade a esses grupos humanos de forma a conduzir os alunos à apreciação das diferenças e das semelhanças, comprometidos com a democracia social. Nesse contexto, percebi a oportunidade de fazer as conexões e necessárias releituras sobre ações produzidas durante a minha escolarização, que foram se repetindo junto aos meus discentes ao longo da caminhada profissional: o incipiente trabalho com o texto literário e a ausente abordagem da temática indígena.

Esse aspecto é sinalizado por Orlandi (1990) como deveras danoso, pois os grupos indígenas, ao longo de séculos, sequer foram lembrados como antepassados da História. Esse “reaparecimento” materializa-se a partir da abertura política iniciada na década de 1990, quando os indígenas adentram às salas acadêmicas em busca de conhecimento para fazer uso de estratégias comunicativas hegemonicamente aceitas e respeitadas, como é o caso da escrita. Por esse viés, ao pensar essa intervenção, presumi a produção de um trabalho inovador em minha carreira profissional tendo a literatura como foco de discussão sobre o ensurdecido silenciamento dos indígenas na formação da identidade cultural do país.

Sobre a literatura, Compagnon (2009, p. 47) adverte que deve ser lida e estudada “porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida”, tornando o sujeito leitor mais sensível à diversidade.

Porquanto, ensinar um trabalho voltado à diversidade como uma porta para, mais que compreender esse contexto, possibilitar a escuta desses povos que agora reescrevem histórias outras do Brasil e abrem o convite a pensar sobre as diferenças presentes na sociedade.

A autoridade literária indígena foi-me apresentada por um docente do curso de Mestrado e, especificamente na disciplina Leitura do Texto Literário, essa decisão foi amadurecida a partir das discussões que primaram por, além da necessidade de uma ação específica com a literatura, a relevância da inserção de temáticas étnico-raciais, geralmente citadas na parte diversificada do currículo, mas não configuram uma sólida abordagem.

A respeito da temática étnica na sala de aula, Silva (2016, p. 6) defende que o texto literário que contempla esse enfoque é capaz de provocar transformações no imaginário do sujeito e produzir conhecimentos os quais foram “negligenciados pelos programas escolares”, e cabe ao professor sensibilizar-se para mudança de paradigmas no sentido em que os alunos atinjam os objetivos de ampliação de conhecimentos de mundo e desenvolvimento intelectual. Isso é possível por meio de práticas inovadoras que fomentem discussões que permeiam a sociedade, retirando do texto literário o pretexto para o estudo linguístico, propiciando no indivíduo o desenvolvimento da compreensão sobre a sociedade, sobre o semelhante, sobre o diferente e sobre si.

Da palavra silenciada à palavra dita... emerge do levantamento das hipóteses de que a leitura literária fomenta reflexões as quais sensibilizam e contribuem para a formação de leitores proficientes, capazes de perceber a multiplicidade de sentido da palavra. Alude a uma proposta de trabalho com o texto literário de autoria indígena na sala de aula, respaldado pela Lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/08, com enfoque nos silenciamentos impostos à diversidade indígena e no alvorecer de uma produção literária que propõe a compreensão desses povos no Brasil, propiciando aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão textual, de igual forma a desmitificação de conceitos erroneamente construídos ao longo da história do país, abrindo espaço, sobretudo, à voz indígena que fala de si e de suas culturas.

Nessa **Seção 1**, fiz uma retrospectiva das minhas andanças formativas até a chegada no PROFLETRAS. Também lembrei das minhas (não)vivências com o texto literário durante esse período e teci reflexões sobre o alvorecer de uma outra história docente com a literatura na sala de aula. A **Seção 2** desse trabalho contempla um breve panorama do entrecruzamento dos tipos humanos que formaram socioculturalmente a nação, ainda que o enfoque incida sobre os indivíduos indígenas, sob referenciais teóricos de Ribeiro (1995), Cunha (1986), Melatti (2007),

Almeida (2013), Kayapó (2016), dentre outros. O propósito é de oferecer ao leitor aspectos históricos e antropológicos da formação da sociedade brasileira, por meio de vozes canônicas e dos próprios indígenas, num discurso entremeado por dilemas humanos envoltos em poder, sujeição, também de conquistas e reconhecimentos sociais, suscitando novas interpretações a respeito dos povos originários desta terra. Nessa seção, é feita uma abordagem sobre a imagem do indígena na historiografia literária brasileira, desde os textos documentais, contemplando alguns aspectos do Romantismo e do Modernismo, até os dias atuais com a autoria indígena, discurso sustentado por Coutinho (1997), Cunha (2006), Almeida (2010), Jekupé (2009), dentre outros.

A **Seção 3** inicia-se fazendo uma explanação a respeito das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam da obrigatoriedade de inserção nos currículos escolares das histórias e culturas africanas e indígenas, refletindo Gomes (2007) e Monteiro (2015). Dando continuidade à discussão, apresenta concepções de letramento literário a serviço do ensino de língua portuguesa, conforme as leis que regem o sistema escolar no país, tecendo um diálogo com Coutinho (2004), Candido (2004), Cadermatori (2012), Cosson (2016), e outras vozes que discutem o assunto. Em seguida, apresentam-se as obras selecionadas para a leitura literária no decorrer do processo, os sujeitos envolvidos e o espaço escolar onde o trabalho foi realizado no período de abril a julho de 2019. Por fim, a detalhada Sequência Didática por meio da qual se delinea a intervenção didática para o alcance dos objetivos primordiais de aproximação dos alunos com o texto literário e reflexões a respeito da pluralidade cultural do país.

A **Seção 4** registra a descrição da aplicação da sequência didática, sob as bases teóricas de Dolz e Schneuwly (2004), Cosson (2014), e outros, enquanto que a **Seção 5** analisa o empreendimento em alcances, em limites, e a mobilização de saberes a partir das leituras realizadas, fazendo ponderações com Benjamin (1987), Lajolo (2002), Kramer (2003), Antunes (2003), Soares (2004), Rouxel (2013) e Krenak (2019). Por fim, na **Seção 6** faço uma síntese de todo o trabalho desenvolvido nesse projeto acadêmico de Mestrado Profissional em Letras, o qual foi propício para mudança de paradigmas com a literatura na sala de aula e para alimentar discussões, dirimir dúvidas e promover o amadurecimento conceitual do sujeito aprendiz a respeito da diversidade autóctone.

Esse trabalho é um convite à renúncia do ensino artificial de literatura, pois propõe a reorientação na docência por meio de práticas relevantes, tendo o texto literário como eixo de ensino imbuído na quebra do racismo e das discriminações aos indígenas, bem como a abertura

para discutir outras tantas diversidades, mobilizando os estudantes à reflexão a respeito de um país que se edificou impondo silenciamentos a determinados grupos étnicos.

2 PUXANDO O FIO DA TEIA

Já é tempo de nós também atracarmos nestas terras férteis e descobrirmos o que os livros de História não quiseram, ou não puderam, contar.”

Eduardo Bueno⁶.

É muito comum nos dias atuais falarmos em “brasis” no tocante às múltiplas particularidades do jeito de ser e viver em toda extensão nacional, mas, historicamente, esse termo comparece nos mapas muitos anos antes da oficial chegada dos portugueses nessas terras. Há controvérsias quanto à cronologia do primeiro contato entre europeus e nativos indígenas, assim como a origem da palavra que veio nomear mais tarde o país. De acordo com Risério (2004, p. 43), “Brasil” está inscrito numa carta náutica elaborada em 1325 pelo genovês Angelo Dalorto, como uma interpretação mítica céltica, “uma criação psicologicamente compensatória para as asperezas do real histórico [...], produto do sincretismo de antigas crenças pagãs em paraísos insulares e da fé cristã na existência real do sitio paradisíaco”, fazendo referência a um espaço geográfico a oeste da costa sul da Irlanda, e “brasis”, a denominação aos grupos tribais⁷ aqui encontrados. Com base nesse registro, atribuir a origem do nome do país à vegetação abundante que aqui havia, o pau-brasil, é uma conduta questionável.

Rebatida também é a história de que a chegada desses europeus em 1500 é fruto de um “descaminho” em direção às Índias, pois a própria *Carta de Caminha* lança pistas de que a tomada do território fora previamente calculada, ademais a Bula *Inter Coetera* de 1493 e o Tratado de Tordesilhas de 1494, proclamados pelo Papa Alexandre VI já fazem registros do reconhecimento dessas terras latino-americanas:

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... E nesta maneira, Senhor, dou aqui a Vossa Alteza do que nesta **vossa terra** vi. E, se algum pouco me alonguei, Ela me perdoe, que o desejo que tinha, de Vos tudo dizer, mo [*sic*] fez assim pôr pelo miúdo”. (CAMINHA, 2000, p. 14, grifo meu).

⁶ BUENO, Eduardo. **A viagem do Descobrimento**: a verdadeira história da expedição de Cabral. 1998, p. 12.

⁷ Indígena é todo povo originário de seu chão e a melhor forma de fazer referência aos agrupamentos indígenas é chamá-los de grupos étnicos. Segundo estudos mais recentes, ancorados na Sociologia e na Antropologia, o termo “índio” é de conotação pejorativa e desconsidera a diversidade interna entre esses grupos humanos.

Contestável é a designação da palavra “índio” usada para denominar os grupos humanos silvícolas aqui encontrados com a oficial chegada dos portugueses, relacionada com o suposto desembarque nas Índias. Teria Cabral acidentalmente errado o caminho, chegando num distinto continente? Vainfas *et al* (2018) sinalizam outra narrativa semelhante: a navegação de Colombo em 1492 em direção à Índia sob o pretexto de levantar recursos para a Coroa espanhola, tendo atracado nas Antilhas, na América Central. O fato é que tais controvérsias são pensadas com mais profundidade nas últimas décadas, quando os indígenas começam a questionar o vocábulo, assim como as histórias contadas e reforçadas ao longo de quinhentos anos, sob o enunciar do pensamento ocidental.

A palavra “índio”, definitivamente, não representa a população originária desse país, seja pelo vocábulo em si, seja pela tendenciosa noção de unicidade entre esses povos. Fazendo uma busca dicionarizada⁸ do léxico português, ainda são encontrados os seguintes resultados sobre o significado da palavra índio:

Natural ou habitante da Índia, da República da Índia, país localizado no continente asiático; indiático, índico; Metal branco de símbolo *In*, número atômico 49, massa atômica 114,818, que funde a 155°C e que se extrai das blendas de Freiberg, muito usado na indústria nuclear como absorvedor de nêutrons; índium” (DICIO, 2018).

Esse mesmo dicionário virtual registra que *índio* é o “indivíduo que faz parte de alguma denominação indígena, dos povos nativos e originários de um país (este uso é considerado obsoleto, a forma preferencial para esta acepção é indígena); indígena, aborígene, autóctone” (DICIO, 2018), o que se pode pensar em um avanço ao se estabelecer uma definição sobre o vocábulo que indica os povos originários, mas observando a história pós colonização e o contexto do país, a genérica denominação consolidou-se sob o peso do racismo que os desqualifica, atribuindo aos sujeitos nativos adjetivações pejorativas, marcando negativamente essa existência.

A narrativa histórica do Brasil foi sendo construída e documentada considerando o dia do desembarque do ano de 1500, ignorando a presença humana que, seguramente, aqui já habitava há muitos anos. Tais informações foram veiculadas ao longo de anos em muitos livros didáticos da Educação Básica que, ao invés de discutir tal interpretação, endossou as informações sob o ponto de vista dominante. Considerando as controvérsias e confrontos de

⁸ Dicio Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/indio/>.

conceitos e ideias a respeito da história do país, Vainfas (2011)⁹ defende a importância do estudo de História no sentido de formar indivíduos críticos frente ao contexto no qual está inserido, sensibilizando-os a compreender valores próprios e alheios, em diferentes períodos, assim como as desigualdades sociais nessa larga extensão territorial brasileira.

Refletindo sobre esse enredo institucionalizado que silenciou os indígenas - e africanos - na formação da sociedade brasileira, essa pesquisa e a intervenção didática foram estruturadas a partir de contos de autoria indígena criteriosamente escolhidos, observando o tratamento que os escritores concedem aos elementos culturais de seu povo no sentido de instigar os leitores a pensar sobre valores inerentes à construção de uma sociedade equânime. Portanto, é possível que a leitura literária de autoria indígena seja um meio interessante para descortinar particularidades da realidade indígena, não pela ótica ocidental, mas pelas vozes nativas.

2.1 REGISTROS DA HISTÓRIA

“A escola tem o dever de se adequar aos ‘tempos de direitos’ e abrir o diálogo sobre a presença dos povos indígenas na história, ressaltando suas diversidades, suas contribuições para a formação do Brasil e seus projetos de resistência contra o genocídio histórico”.¹⁰

Edson Kayapó¹¹.

Os indígenas povoam essas terras há milênios. Melatti (2007) constata, através de inúmeras pesquisas arqueológicas, que a localidade hoje do sudeste do Piauí é o sítio que apresenta a data mais antiga de achados humanos, aproximadamente 12 mil anos, entendendo que esses povos milenares possuíam características nômades, deslocando-se constantemente em busca de melhores locais para a convivência e sobrevivência. Logo, essa informação é mais um registro da existência autóctone em terras brasileiras muito antes do século XVI.

Apesar de muitas diferenças étnicas, há semelhanças no tocante à manutenção de vidas e aos valores morais, principalmente com respeito à natureza e tudo que pode ela produzir em benefício das pessoas. Os primeiros grupos indígenas a entrar em contato com os europeus foram os Tupinambá, indivíduos que viviam em malocas capazes de agregar cerca de 500 a 600

⁹ Ronaldo Vainfas, historiador e professor brasileiro, em entrevista concedida à primeira edição do 1º Festival de História. Disponível em http://www.festivaldehistoria.com.br/fhist_ptl/html/mat_4/.

¹⁰ KAYAPÓ, Edson. **Revista do Laboratório de Linguagens**. Ufscar/Leetra Indígena, 2013, p. 31.

¹¹ Edson Kayapó é indígena, doutor em História da Educação pela PUC/SP, professor de História Indígena na Licenciatura Indígena Intercultural, em Porto Seguro-BA e coordenador institucional do PIBID-Diversidade/CAPEs.

pessoas por unidade, isso graças à conformidade que alimentava a convivência e constantes festividades.

O registro oficial da chegada dos portugueses, em 1500, estima uma população de 6 a 9 milhões de habitantes, considerando que, naquela época, ainda não havia uma demarcação exata de Brasil sob o aspecto de extensão continental, assim considera Melatti (2007). Alguns outros registros afirmam o quantitativo de 5 milhões de nativos, mas Ribeiro (1995) aponta fragilidades nesse dado demográfico julgando ser bem maior o número populacional, provavelmente o dobro, tendo em vista a tendenciosa necessidade de os europeus minimizarem dados para ocultar o peso do criminoso impacto genocida causado pela invasão, sob ação de graduais e incontáveis guerras biológicas e de extermínio.

A escravidão foi outro fator que marcou a subtração de indivíduos indígenas ao longo do período colonizatório, sem contar no etnocídio provocado pela catequese ou pelo afastamento de centenas de nativos dos seus espaços, forçados a ocupar o “papel dos brancos” no decorrer do período colonial. De toda sorte, o quantitativo de 5 milhões já era estrondoso, comparando com a população de, no máximo, 1 milhão de lusitanos no século XVIII, em Portugal. Ribeiro (1995, p. 144) conclui que os enfrentamentos de guerra, escravidão e catequese constituíram as sucessivas ocorrências de efeito dizimador que “conduziram a maior parte dos grupos indígenas à completa extinção”; aos sobreviventes, o silenciamento histórico que perdura até os dias atuais.

Antes da colonização havia várias etnias indígenas no território, oriundas de diversificadas procedências, com valores e visões de mundo semelhantes, ao mesmo tempo apresentando consideráveis especificidades. Há registros de conflitos de valores construídos em meio às relações, pois os indígenas deslocavam-se com frequência no território disputando os melhores nichos ecológicos, de acordo com as estações do ano. Os primeiros grupos encontrados, os do litoral, principalmente, comunicavam-se por meio de inúmeros dialetos de um mesmo tronco linguístico, o tupi, e detinham variados costumes de sobrevivência. No interior do Brasil, a comunicação se processava por línguas outras de tronco linguístico *jê* e esses indivíduos foram denominados pelos portugueses de *tapuias*.

Aqui estavam e viviam buscando, mediante observações e experimentações, compreender e explicar suas verdades e os fenômenos da natureza através de narrativas orais. Krenak (2019, p. 28) salienta que “Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas ‘pessoas coletivas’, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo”, portanto, em meio às adversidades, o espírito de coletividade predominava entre esses povos.

Eram autossuficientes - e são - pois sabiam fazer tudo o que precisavam para a manutenção de suas vidas. Sobreviver é a maior prova dessa particularidade. Chamados de canibais, eles tinham o hábito de guerrear em defesa de sítios mais apropriados à pesca, à lavoura, à caça, ou para a captura de adversários, garantindo a presa necessária para a antropofagia ritual. De acordo com o historiador da Unicamp, John Monteiro¹² (2007, p. 7), os Tupinambá “acreditavam que o indivíduo ganha força pela assimilação de outros, poderosos e perigosos, sejam guerreiros inimigos, sejam parentes mortos”.

Outros grupos indígenas realizavam a antropofagia, prática que durou até a consolidação da catequese, século XVII, transfigurando esse costume na lógica religiosa ocidental dos ritos católicos do “sangue e corpo de Cristo”. Monteiro (2007) afirma que, atualmente, apenas os Ianomâmi conservam esse hábito com a ingestão de cinzas de cadáveres, em sinal de homenagem ao morto, mas como forma de escarnecer a cultura indígena, essa particularidade foi difundida como um ato grotesco e desumano, mais uma atitude de desqualificação da cultura indígena ao ponto de, na atualidade, pessoas ainda acreditarem que “índios comem gente”.

Vale ponderar que, dentro dos grupos, a liderança nunca significou dominação, tampouco os papéis sociais configuravam superioridade. Os indígenas aprendiam a partir de modelos na convivência com os mais velhos e no fazer e refazer, sendo as atividades bem definidas entre mulheres e homens, e marcadas desde a primeira infância em que, aos meninos estava reservada a função de caçadores, guerreiros e produtores de armamentos e transporte marítimo e fluvial; às meninas, as tarefas de casa, da alimentação, a tecelagem, a lavoura.

Mesmo que a história tenha invisibilizado a existência e contribuições indígenas, ou que a sociedade tenha preferido ofuscá-la, há muito que observar sobre esses grupos étnicos: a coexistência harmoniosa com os seres da natureza, técnicas de sobrevivência e deslocamento, o banho diário, o trato e o uso de frutos, ervas e animais para fins alimentares e medicinais, e outros tantos legados, imperceptíveis ao olhar contaminado com a “verdade” instituída. Mais recentemente, a defesa às florestas, que começa a ser reinterpretada, haja visto que as áreas mais preservadas são aquelas que estão sob a posse de comunidades indígenas, inclusive com apoio de militantes não indígenas que atuam em favor do meio ambiente. Laura de Luis¹³, ambientalista da ONG Survival Internacional, por exemplo, sinaliza que “Os povos indígenas são sem dúvida alguma os melhores guardiões da natureza: 80% dos territórios mais biodiversos do planeta são lugares habitados por povos indígenas e tribais”.

¹² MONTEIRO, John. **Revista Superinteressante**. Virtual, maio 2007. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/como-eram-os-rituais-de-canibalismo-dos-indios-brasileiros/>.

¹³ Informação extraída de <https://terrasindigenas.org.br/en/noticia/201490>.

As contribuições indígenas à cultura brasileira são inúmeras, mas emudecidas ao longo da história, entretanto o olhar atento vai constatar-las através da linguagem justaposta nos costumes disseminados de Norte a Sul do país. De acordo com Vainfas (2018), os estudos linguísticos atestam que muitas palavras imputadas aos indígenas pelos europeus resultaram de mal-entendidos por equívocos de comunicação na pronúncia de fonemas, ou na observação de palavras frequentemente proferidas pelos próprios nativos.

A equação disso é que são inúmeros vocábulos que nomeiam ruas, bairros, cidades; também objetos, animais e vegetais. São marcas carimbadas em ritmos musicais; são elementos culinários e arte de um modo geral. As únicas exceções a essas confluências de matrizes são alguns grupos que seguem isolados no centro do país. Convém registrar que alguns vocábulos de origem indígena comportam-se socialmente com sentido depreciativo, a exemplo das palavras “maloca” e “taba” as quais têm carga semântica significativa para os tradicionais, mas entre os não indígenas referem-se como diminutas, inclusive dando origem a outras palavras de cunho pejorativo como é o caso de “maloqueiro” que tem significado de pessoa grosseira, vagabundo ou bandido; “tabaréu”, que remete a caipira, matuto, indivíduo de pouco conhecimento, rude. Significa dizer que tratando-se de indígenas, há uma inclinação social de desmerecimento, por exemplo: quando a palavra “índio” é usada pelos próprios indígenas, é no sentido de demarcação de um grupo humano que faz parte de uma grande sociedade, mas quando esse termo é usado pela sociedade comum, quase sempre é no sentido jocoso, ou de selvageria, ou de uma demarcação entre superiores e inferiores.

A sociedade não apenas absorveu costumes indígenas e africanos. Dos europeus, especificamente, os portugueses, também herdou muito, em especial a prática de apropriação de outras culturas, provocando apagamentos, a antropofagia cultural, em nome de Deus e de uma soberania de poder, e essa invisibilização está presente nos dias atuais.

2.1.1 Entrecruzamentos culturais

No entrechoque cultural, as visões de mundo se opunham maculando rigorosamente à história indígena. O olhar místico dos nativos no tocante ao aparecimento de homens chegando pelo “mar grosso” foi algo que os encantou demasiadamente e facilitou o desembarque e a permanência dos europeus. Ribeiro (1995, p. 42) destaca que a confiança se estabeleceu ao ponto de muitos indígenas embarcarem e seguirem mar afora em busca de um mundo “das divindades”, que fez dos indígenas a principal mercadoria por um restrito período, perdendo apenas para o pau-brasil. Não tardou e, passado o encantamento, o assombro tomou conta daqueles povos.

Jamais fora uma população homogênea, como o imaginário popular alimentou. Almeida (2010) comenta a diversidade nas relações entre índios e brancos, na qual os grupos indígenas comportavam-se de diferentes formas: uns arredios, outros receptivos, a depender da malha cultural a qual pertenciam, das circunstâncias e interesses envolvidos; os europeus, a depender da conveniência, e do período colonial, aproximaram-se dos nativos imprimindo a força, ou a “camaradagem”.

Mediante objetivos de ambas as partes, tais comportamentos poderiam mudar categoricamente, mas vale ponderar que o “braço” europeu pesou incalculavelmente mais sobre os indígenas do que o contrário. Vainfas (2018) informa que as características dos embates entre indígenas e europeus foram ignorados pelos livros didáticos por muito tempo e, quando os indígenas passaram a ser abordados nos materiais pedagógicos, a supervalorização às vitimizações ao povo autóctone, foi uma das particularidades que mais ênfase recebeu, com escassas exceções.

Sob essas interpretações, os indígenas eram vinculados a características de sujeição ou permissividade, outro ponto cultivado nos registros escolares. Cunha (2006, p. 124) assinala que “a receptividade do índio é um projeto de Estado” que necessita da interação com a atividade portuguesa. Fato é que praticamente todo o litoral brasileiro foi invadido e, sem as alianças, a empresa colonial dificilmente se estabeleceria; sem o trabalho indígena, inviável seria a empreitada econômica. Zeron (2009) ilustra esse cenário com registros de Bartolomeu Lopes de Carvalho (1690), representante da Coroa Portuguesa no século XVII, no seguinte excerto:

Senhor o que só digo é que carece muito aquelas Capitánias deste mesmo gentio quer liberto quer cativo porque sem eles nem Vossa Magestade [*sic*] terá minas nem nenhum outro fruto daquelas terras por ser tal a propriedade daquela gente,

que o que não tem gentio para o servir vive como gentio sem casa mais que de palha sem cama mais que uma rede, sem ofício nem fábrica mais que canoa, linhas, anzóis e flechas, armas com que vivem para se sustentarem e de tudo o mais são esquecidos, sem apetite de honras para a estimação nem aumento de casas para a conservação dos filhos. (CARVALHO *apud* ZERON 2009 p. 155).

Esse trecho retrata a mentalidade colonial escravocrata com vistas à prosperidade tão almejada pelos colonos ali designados pela Corte, o que justifica a manutenção da escravidão, primeiramente a indígena, depois a africana, em defesa dos interesses privados colonialistas. Outro embate cultural foi sobre a relação dos indígenas com a natureza, pois eles viviam fazendo uso do que ela lhes oferecia, para a alimentação, para as necessidades de cura, pela sobrevivência:

Para os índios, a vida era uma tranqüila [*sic*] fruição de existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária [...]. Para os recém-chegados, muito ao contrário, a vida era uma tarefa, uma sofrida obrigação, que a todos condenava ao trabalho, e tudo subordinava ao lucro [...] sua vocação era de autoridades de mando e cutelo sobre bichos e matos e gentes, nas imensidades de terras que iam se apropriando em nome de Deus e da Lei. (RIBEIRO, 1995, p. 47-48).

Essa relação suscitou estranhezas de ambos os lados: os colonizadores, pela incansável extração dos bens naturais em choque com o respeito indígena que retirava apenas o que era-lhes necessário. Para os nativos, a incompreensão pela inesgotável acumulação de itens; para os europeus, inadmissível uma vida sem trabalho lucrativo. Isso foi apenas nos primeiros momentos, não sabendo os nativos o que aquele “desencontro” iria acarretar por, pelo menos, 300 anos. Krenak (2019, p. 41) pontua que está na pauta da história a incapacidade de acolhimento dos seus habitantes tradicionais e “a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza”.

A ideia de exploração, colonização e instituição de poder é latente na atualidade e já fazia parte da história de Portugal enquanto território colonizado com a invasão romana, em 218 a.C. A essa nação são impostos outros valores e costumes, à luz da moral cristã, e a substituição das línguas vigentes pelo latim vulgar, portanto uma hibridização cultural, sob influências de célticos, judeus, fenícios, gregos, cartagineses, lusitanos e galegos. Por volta do século VIII, o Estado lusitano conta com a invasão árabe, a qual despejou um acervo cultural significativo, a exemplo do algarismo indo-arábico e dos textos de Aristóteles e Platão, que passam a mudar a mentalidade social daquele povo, quebrando a hegemonia radical da Igreja Católica Apostólica Romana e diversos princípios que, por vezes, paralisavam o pensar.

Ribeiro (1995) faz o registro das influências linguísticas, os produtos agropecuários, a arquitetura, os hábitos, o açúcar, por exemplo, marcaram a tradição portuguesa, e todas as

direções que, pouco a pouco, foram “conquistadas” ao longo da história de navegações lusitanas. Tais influências chegaram ao solo brasileiro através dessa memória e permanecem até hoje, entremeadas com os costumes e traços culturais de indígenas e africanos escravizados nessas terras. O referido autor explica ainda que, sob o desejo de enriquecimento e a ambição pelas aventuras ao desconhecido, os portugueses lançavam-se ao mar experimentando os saberes que iam se acumulando com esses contatos. Também retirando tudo que houvesse de achar, levando à Europa as riquezas e juntando “todos os homens numa só cristandade”. (RIBEIRO, 1995, p. 63).

Quando Portugal desembarca em outras terras, despeja o mundo, seja pelos tipos humanos, seja pela biologia, pela zoologia, pela agropecuária ou pelas línguas, provocando uma devassa nas estruturas culturais encontradas, ignorando-as. No Brasil, com o entrelaçamento entre europeus, indígenas e africanos, uma outra mestiçagem fora produzida, flexibilizando os indivíduos, independente da etnia a qual fizesse parte.

A dominação multifacetada criou e alimentou por muito tempo conflitos de toda ordem entre as diversas etnias já presentes no território. Quando a resistência indígena passa a negar esse estado de coisas, os conflitos se intensificaram. Ribeiro (1995) menciona alianças diversas entre espanhóis, lusitanos e Guaikuru em tempo de guerra, ilustrando que as intolerâncias não estavam apenas nas mãos europeias. Esse conluio foi responsável pela captura de indígenas para a escravização e negros escravizados de senhores feudais para vender ao Paraguai, no final do século XIX, assim como o abate de incontáveis Guaikuru, pela contaminação de pestes que assolaram o território. Ribeiro (1995) afirma que esse grupo era o mais combativo que se tem registros, dotados de boa estatura e destrezas no uso de animais para montaria, enfrentavam bravamente os invasores quase ameaçando a expansão europeia, mas tal destemor não foi capaz de vencer as contaminações e a doutrinação jesuítica.

Para fins de ilustração, Monteiro (1994) relata práticas bélicas internas e antropofágicas de determinados grupos que, aos olhos europeus, poderiam ser fortes aliadas à dominação de nativos rivais. Esses conflitos foram importantes para o enfraquecimento de uma fração populacional em detrimento de outra, em vias de exploração das terras. De início, grupos indígenas percebiam vantagens nessas alianças, principalmente no que diz respeito ao escambo de produtos e armamentos que pudessem auxiliar nas lutas com seus inimigos, mas entremeadas a essas práticas culturais, outras estavam subjacentes, fazendo com que os nativos logo percebessem os vieses de subversão às tradicionais práticas, produzindo rupturas sociais, assim como os etnocídios e os genocídios, inclusive pelos acometimentos de epidemias mortais.

2.1.2 Insurgências, manobras e dominação

A ação colonizatória foi tragicamente destruidora, tanto no sentido em que subtraía assustadoramente o número de nativos quanto à descaracterização cultural e social empreendida nesse período. Em cuidadosa observação às práticas indígenas com base em expressões de colaboração e resistência, os europeus apostaram em ardilosos planos para estabelecer relações entre nativos e colonos, atraindo, massacrando, escravizando e dizimando milhares de vidas. Esse método insurgia com base nas generalizações culturais. Em São Paulo, por exemplo, os nativos foram reduzidos a duas categorias, os *Tupi* e os *Tapuia*, o que viria a ferir obtusamente os modos de vida dessas comunidades.

A exemplo dessas manobras culturais, a prática antropofágica, que era uma cerimônia espiritual entre lideranças e liderados, longe do objetivo de dominação e escravização em que subjacente estavam os planos de exploração. A respeito desse costume, quase sempre havia a figura de uma autoridade – um líder geral ou um pajé – que era cooptada pelos portugueses para servir de interlocutor entre os nativos em favor da causa europeia, transformando os povos tradicionais em trabalhadores produtivos.

A herança de dominação parece se perpetuar nas ações sócio-históricas representadas por apagamentos de traços culturais genuínos dos “donos da Terra”, em nome da religiosidade portuguesa. Ribeiro pontua que:

Abre-se com esse encontro um tempo novo, em que nenhuma inocência abrandaria sequer a sanha com que os invasores se lançavam sobre o gentio, prontos a subjugar-los pela honra de Deus e pela prosperidade cristã. Só hoje, na esfera intelectual, repensando esse desencontro se pode alcançar o seu real significado. (RIBEIRO, 1995, p. 44).

Nos contatos entre europeus e indígenas vai surgir uma população fruto dessa fusão: os *mamelucos*. Vão ser gestados os “filhos da terra”, filhos e filhas da opressão, da dominação, multiplicando-se pelo território formando a identidade étnica brasileira. Por três décadas, a prática do cunhadismo¹⁴, fora adotada pelos colonizadores para povoar freneticamente o país.

¹⁴ Instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro, baseada no velho hábito indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em conceder uma moça para um membro de outra comunidade, quando se estabeleciam os laços entre os grupos e se formava os “criatórios de gentes mestiças nos focos onde naufragos e degredados se assentaram”. (RIBEIRO, 1995, p. 81).

Há registros de que um único branco fertilizava duas ou três dezenas de ventres indígenas, manobra que objetivou a produção de serviçais e de mercadorias. Monteiro (1994) menciona que “a poligamia e o concubinato refletiam, às vezes, as alianças pactuadas entre portugueses e índios, conferindo aos colonos certo prestígio dentro das estruturas indígenas”, o que, certamente, facilitava as incursões pretendidas. Ribeiro (1995) destaca cinco núcleos que se criaram expressivamente, a partir do cunhadismo: a povoação baiana de Diogo Álvares Caramuru, iniciada em 1510, a povoação de João Ramalho em São Paulo, em 1553, o de Pernambuco, chefiado por Jerônimo de Albuquerque, um grande núcleo francês gerado no Rio de Janeiro, outros dois de espanhóis no Maranhão e em Pernambuco.

Diante desse cenário, Portugal, vendo-se ameaçado por essa formação populacional, passa a enviar centenas de degredados ao “Novo Mundo” na terceira década da colonização, cedendo-lhes consideráveis pedaços de terra, as donatarias, para nelas produzirem agricultura, principalmente, a cana, e criarem gados, com fins de crescimento da economia colonial, munindo com poderes feudais esses homens donatários. Malheiro Dias destaca que:

O projeto real era enfrentar seus competidores povoando o Brasil através da transladação forçada de seus degredados. Na carta de doação e foral concedida por Duarte Coelho (1534) se lê que el-rei atendendo a muitos vassallos e a conveniência de povoar o Brasil, há por bem declarar couto e homizio para todos os criminosos que nele queiram morar, ainda que condenados por sentença, até em pena de morte, excetuando-se apenas os crimes de heresia, traição, sodomia e moeda falsa. (MALHEIRO DIAS, 1924, p. 309).

Possivelmente, o envio dos degredados tinha como objetivo a garantia do controle por parte da Coroa para não perder a hegemonia nessas terras, cuidando apenas em selecionar os criminosos de menor periculosidade para o governo português, ao mesmo tempo que detivessem poder aquisitivo suficiente para investir na expansão.

As guerras entre indígenas, promovidas pela colonização, já havia se iniciado no século XVII, quando das rupturas entre etnias, alimentadas por jogos de poder, passando uma parte a pactuar com os invasores. Alencastro, sobre as guerras no Rio de Janeiro, diz que:

[...] o método de fixar tribos ‘mansas’ aliadas, entre os moradores e os índios inimigos deu lugar a política de descimentos do transporte das tribos do sertão para os aldeamentos fundados nas vizinhanças dos enclaves coloniais [...] o que acabou provocando uma mortandade mais lenta, porém mais extensa que os resgastes e os cativos. (ALENCASTRO, 2000, p. 126).

A maioria dessas donatarias vingou, principalmente, aquelas de propriedade dos poderosos senhores que despejaram as próprias fortunas para fazer o negócio crescer. Alguns donatários não tiveram a mesma sorte, dada a resistência dos *índios* pela negação à servidão, tendo, inclusive, um deles se transformado em presa de ritual antropofágico, de acordo com Ribeiro (1995). Em termos gerais, o que os registros vão noticiar é que os indígenas deixam de ser parentes para serem mão-de-obra escravizada, e as terras, que não tinham dono, passam a ser loteadas. Cada vez mais, a costa brasileira recebia embarcações de diversas nacionalidades europeias e, nesses contatos, os indígenas enfrentaram atribulações de toda ordem, como explica Ribeiro:

Predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros. (RIBEIRO, 1995, p. 30).

Ribeiro (1995) faz o registro da atuação jesuítica que operou em favor da exploração do trabalho indígena, subscrevendo estratégias de sujeição que apelavam para os afastamentos de comunidades com vistas ao fortalecimento das missões, valendo-se, muitas vezes, de articuladores para aproximar as lideranças comuns, doutrinar os mais jovens e silenciar os pajés. Essa atuação foi tão nefasta quanto as guerras de extermínio, perdendo apenas para as guerras biológicas que foram responsáveis pela mortandade de mais de 7.000 indígenas no ano de 1763, por exemplo, no sudeste do país, como lembra Potiguara (2004). Vale mencionar que as contaminações ocorreram em vários pontos do país.

Esse contexto revela que o subjugo indígena estava sacramentado pelo Vaticano no século XV, quando fundamentou o latifúndio e a servidão. Tanto a Bula *Inter Coetera* quanto o Tratado de Tordesilhas já figuram que a data do primeiro contato dos portugueses com os indígenas em 1500 não é uma verdade. Veja-se trecho da Bula papal de Alexandre VI, de 4 de maio de 1493:

[...] E a vós e aos sobreditos herdeiros sucessores, vos fazemos, constituímos e deputamos por senhores das mesmas com pleno, livre e onimodo poder, autoridade e jurisdição sujeitar a vós por favor da divina Clemencia, as terras firmes [...] e os moradores e habitantes delas, e reduzi-los à Fé Cristã. (*In* Macedo Soares 1939: 25-8, *apud* (RIBEIRO 1995, p. 40).

Os contatos entre originários e europeus provocaram muitos conflitos em repúdio a esse propósito religioso: massacres incalculáveis ceifando milhares de vidas; desoladas, muitas famílias praticaram o suicídio coletivo em negação à servidão e ao desrespeito às crenças, principalmente após a destruição de vários cemitérios indígenas – símbolo de elevada referência cultural – levando muitos grupos a entender a quebra do elo com suas ancestralidades. Esse foi o saldo inicial desse projeto de Novo Mundo. Melatti (2007, p. 204) pondera que “a eficácia que alcançam nesse papel alienador é tão extraordinária quanto grande a sua responsabilidade na dizimação que dela resultou”. Potiguara faz alusão a este cenário dizendo que:

[...] muitos pais e famílias realizavam o suicídio em massa contra essa forma de opressão, [...] e com as separações, a migração compulsória. Isso provocou insegurança familiar, distúrbios, medo e pânico, causando loucura, violências interpessoais... baixa autoestima diante do mundo. Tudo isso motivado pelo racismo contra os povos indígenas e em prol da colonização europeia. (POTIGUARA, 2004, p. 24).

Tais atos de resistência ocasionaram outros tantos, inclusive a fuga de centenas de famílias para além das fronteiras da civilização, levando consigo tanto o anseio por reencontrar parentes que foram impiedosamente afastados, quanto o horror. Levaram também as enfermidades, dizimando, no percurso, os incólumes que encontravam no caminho. Uns permaneceram no exílio, outros retornaram, atraídos pelos aparatos e adornos que chegavam em centenas de navios que se implantavam nas praias. Monteiro (1994) explicita que especialistas no assunto emitem pareceres diversos sobre as fugas, por exemplo, a representação de atos de resistência ao regime escravagista e a visão tradicional de “atraso” dos nativos quanto aos rigores do trabalho forçado.

Os salesianos correspondem a outro grupo religioso que, empenhados em ocidentalizar e catequizar os indígenas, arquitetaram o ajuntamento de crianças de grupos diferentes nas mesmas escolas com o propósito de rupturas culturais e a inserção de novos ensinamentos. Esse processo de ajuntamento de etnias diversas, conforme Almeida (2013), implicou em mudanças consideráveis, as quais foram propulsoras de reconstrução cultural no entrelaçamento dos grupos humanos. Monteiro, faz a seguinte referência a esse período:

Sem dúvida, o choque do contato, agravado pelos surtos de doenças infecciosas, enfraqueceu e desarticulou as sociedades indígenas. Porém, os muitos índios que sobreviveram a este impacto inicial e que ficaram sujeitos a uma das diversas modalidades de dominação colonial não desapareceram. Antes sofreram uma transformação, na qual os membros de vigorosas sociedades

tribais passaram a integrar a camada mais miserável e explorada da sociedade colonial. (MONTEIRO, 1994, p. 154).

Essa estrutura de dominação regeu, por exemplo, a sociedade paulista no segundo século da colonização, quando os nativos saem do “cabresto” da Igreja e passam a ser propriedades dos colonos ricos que se apropriam das terras e dos viventes, sob o aval do Marquês de Pombal:

Sujeitando-se o gentio, cessarão muitas maneiras de haver escravos mal havidos e muitos escrúpulos, porque terão os homens escravos legítimos, tomados em guerra justa e terão serviço de avassalagem dos índios e a terra povoará e Nosso Senhor ganhará muitas almas. (Carta do Padre Manuel da Nóbrega, *apud* RIBEIRO, 1995, p. 50).

Como se vê, são estratégias muito bem articuladas para conduzir os indígenas à escravização. A cada vez que a baixa quantitativa braçal ocorria, seja por guerra entre indivíduos, seja por infestação bacteriológica, uma nova incursão era realizada para o interior do país, para um outro grupo étnico, quase sempre tomando como ponto de partida o enfrentamento de dois grupos rivais. O “descimento” foi a estratégia de deslocamento dos indígenas da região norte para o litoral nordeste e sudeste. Alencastro (2000, p. 117) informa que essa estratégia também era utilizada “quando o grupo indígena dominante – porventura interessado no escambo de bens importados – pressionava os dominados a fim de transformá-los em mercadorias de troca” fragmentando a comunidade. Quando os grupos passaram a compreender a empreitada, certamente já havia diminuído um número considerável de nativos.

Por volta de 1650 e 1563 houve uma epidemia de catapora e sarampo em grupos do litoral, ceifando a vida de dois terços dos indígenas ali presentes, portanto escassa a mão-de-obra indígena. É nessa ocasião que os colonizadores europeus começaram a capturar negros, resultado de negociações entre comerciantes brasileiros e africanos, as quais movimentaram a economia altamente lucrativa nos dois territórios. A escravização desse segundo tipo humano perdurou até final do século XIX, quando foi promulgada a Lei Áurea. Essa miscigenação entre brancos e negros, dá origem ao que vai ser chamado de mulatos, “modificando mais uma vez o colorido da terra” (RIBEIRO, 1995, p. 107).

Como na cultura indígena, o sagrado está presente em todas as instâncias da vida africana. Povo potente em tecnologia, seja na metalurgia, seja na engenharia, seja na arquitetura, conhecimentos que beneficiaram e contribuíram com a edificação de várias nações. Cultuavam deuses e reverenciavam seus antepassados e os elementos da natureza, particularidades não respeitadas. Diferente dos indígenas brasileiros, em contato com os europeus os africanos já

sabiam o que era a escravidão, pois a África já era uma nação de senhores e escravos, desde a antiguidade, numa relação de subalternidade interna e externa, e se expande com as rotas atlânticas¹⁵, de caráter absolutamente comercial. Na formação do Brasil, a invasão e os processos violentos provocados pela empresa colonial, construíram as relações de mestiçagem entre indígenas, europeus e africanos.

Em suma, o projeto colonizador tinha duas faces que se opunham: uma religiosa, outra colonial. O aliciamento se dava pela violência do apagamento de credos e pela força do trabalho. Nascimento Neto (2006, p. 38) declara que “O discurso do dominador é não aceitar a diferença; para isso utiliza-se da força, da persuasão e da religião”, e incontáveis estratégias para afastar etnias e a dizimação provocada pelas guerras biológicas, pelas guerras de extermínio e pelos cativeiros, sendo a pior de todas as doenças desconhecidas pelos indígenas que, de acordo com Ribeiro (1995), ceifava centenas de vidas a cada surto epidêmico. Esse foi o empreendimento colonial, provocando as discontinuidades, sumária ou culturalmente falando.

2.1.3 Transfigurações em avanços geográficos

Pela força do trabalho escravo, o brasileiro segue atendendo ao ambicioso projeto mercantil, sob o regime da violência e da opressão. Aí está a raiz do distanciamento social plantado no século XVI, agravado no decorrer da história e a cada novo interesse comercial e posicional. É a fusão de povos milenares que vai alimentar multiculturalmente uma nova sociedade, fruto de um caldeamento externo e interno, tendo em vista que os europeus aqui chegados já traziam consigo um múltiplo arcabouço cultural no qual foi agregado mais duas riquíssimas etnias e, posteriormente, outras tantas. Dessa forma, desde sempre mestiços, e cada vez mais mestiços ainda. Agora nem índios, nem europeus, nem africanos. Ribeiro (1995) denomina de “ninguendade” essa não classificação étnica de um povo que vai surgindo na barriga das indígenas, mais tarde das africanas, gerando os brasileiros, frutos de uma história ambiciosa de dominação e apagamentos culturais.

Cunha (2006, p. 124) vai discorrer sobre a constituição da nacionalidade no século XIX, contemplando e comparando os registros da Carta de Caminha com as produções românticas quando “institui-se também o dilema do intelectual brasileiro [...] seja na versão original da

¹⁵ SANCHEZ, Giovana. Como eram os rituais de canibalismo dos índios brasileiros? **Superinteressante**, maio 2007. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/como-eram-os-rituais-de-canibalismo-dos-indios-brasileiros/>.

Carta, seja nas inúmeras formas do simbólico que a produziram: saber-se não europeu, saber-se não índio, compor a própria ascendência”. Ribeiro (1995) aponta quatro instâncias transfiguradoras enfrentadas pelos nativos, pelos brancos colonizadores, pelos cativos africanos, mas sobretudo pelos indígenas, dada a subtração absurda do quantitativo inicial em relação ao atual¹⁶. Primeiro a *transfiguração biótica* a qual, por meio dos microrganismos trazidos pelos europeus, abateu, por diversas epidemias, centenas de indígenas de uma só vez; a *transfiguração ecológica*, que consiste no reinventar dos indivíduos frente às coexistências entre seres vivos, a exemplo dos caprinos, bovinos e aves trazidos pelos europeus, alterando as relações das pessoas com a natureza.

Com o entrelaçamento cultural, o processo de *transfiguração étnica*. Os indígenas, sob a imposição de castigos físicos e emocionais se convertem em “índios genéricos”, os *caboclos*, assimilando, por exemplo, a língua, que ia se unificando ao passar do tempo, com isso pouquíssimos indígenas conservam sua cultura original. Por fim, a *psicocultural*, a qual ceifou incontáveis vidas retirando o desejo de viver, a exemplo dos suicídios cometidos pelos indígenas – e pelos africanos – em negação a esse violento processo de dominação que, além de ferir a integridade física dessas pessoas, vai macular a espiritual, que é de significativa carga conceitual para essas populações. Almeida comenta que:

[...] esses povos passaram a fazer parte da ordem colonial, na qual não havia brecha nenhuma para a ação. Tornavam-se, então, vítimas indefesas dessa ordem. Na condição de escravos ou submetidos aculturavam-se, deixavam de ser índios e desapareciam de nossa história. Trata-se da ideia de que as mudanças culturais os conduziam à assimilação e conseqüentemente à perda da identidade étnica. (ALMEIDA 2010, p. 13-14).

Num outro viés, Almeida (2013) analisa que as tradições e culturas indígenas não permaneceram estáticas, mesmo em face de imposições do governo, nem se perderam definitivamente com as interferências europeias em seus espaços. A autora denominou esse processo como *metamorfose indígena*, obrigando os indígenas à saída da condição passiva por força de manutenção de suas vidas, recriando suas identidades. Ainda que ocupando a supremacia, os colonizadores também experimentaram a transfiguração no contato com essas duas etnias, mediante as articulações que faziam, mesmo porque não há possibilidade de neutralização quando um povo entra em conexão com outro, seja na condição de aliado ou

¹⁶ O Brasil indígena. IBGE. Disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br/>.

inimigo. Esses indivíduos submetiam-se e incorporavam culturas e identidades: era o brasileiro nascendo nesse solo.

Enquanto o litoral pulsava entre lucros e escravização, no interior do país o indígena seguia lutando pela sobrevivência. Em nome do progresso, a região central do Brasil foi loteada aos grandes grupos econômicos internacionais, ocasionando o avanço da “civilização” a terras jamais pisadas por não índios. Pontuo aqui a Amazônia em extensão e riqueza até hoje cobiçada, alvo de ações predatórias de agropecuaristas na desenfreada expansão de plantações e pastagens, e do próprio Estado, na desmedida extração de seus singulares elementos naturais.

Desde o final do século XIX, essa região foi palco de um crescimento econômico extrativista, primeiramente com a exportação da borracha. A Amazônia foi ocupada por cearenses, descendentes dos Cariri, migrando em direção aos ventos da economia que, naquele tempo, sopravam na região norte. Melatti (2007) recorda que, após a Independência do Brasil, não mais se permitiu, oficialmente, a luta contra índios, mas ela continuou por iniciativa de ambiciosos pela infundável extração de bens naturais, desafiando as teóricas proibições governamentais.

A extração nos seringais, por exemplo, foi o contexto no qual, para garantir a força do trabalho indígena, mulheres foram ameaçadas, prostituídas, crianças sequestradas e homens espalhados pela extensão da colheita. Esse clima só foi interrompido com o fim do ciclo da borracha, mas um outro tenebroso ciclo vai se iniciar, agora com a posse da terra, quando os invasores começam a escorraçar as comunidades para ocupar o espaço com a criação do gado, depois os cultivos do café e do algodão. De acordo com Ribeiro (1970), ao encontrar resistências, os invasores repetem atos cruéis de contaminação de roupas com varíola, e com a água, cenário em que se pode fazer ideia do quantitativo de vidas indígenas brutalmente interrompidas. Além disso, os indígenas vão enfrentar doenças com a introdução de açúcar, sal, gordura e cachaça. Tudo isso em nome de uma integração que, na verdade, não aconteceu, e não acontece nos dias atuais. A prática missionária também esteve presente nesse período, catequisando as crianças e integrando-as aos costumes europeus, demonizando as culturas autóctones.

Os irmãos Villas Boas¹⁷ foram responsáveis pelos contatos pacíficos entre indígenas e não indígenas buscando a preservação da tradição, ainda que autores de questionáveis medidas

¹⁷ O blog vinculado ao Museu do Índio divulga informações sobre os irmãos Villas Boas. Foram eles três indigenistas, membros da Expedição Roncador-Xingu a qual percorreu inexploradas regiões do Brasil Central com o objetivo de desbravamento e a defesa da invasão de colonos europeus, pós II Guerra Mundial. Disponível em <http://mindioescola.blogspot.com/2011/09/quem-sao-os-irmaos-villas-boas.html>.

que provocaram mudanças relacionais entre os nativos. Um deles, Álvaro Villas Boas chegou a presidir a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1980. A suposta forma pacífica de agregar os indígenas à população comum era a alternativa para limpar as terras com vistas à expansão e, com isso, os indígenas iam perdendo “sua forma original de viver, a alegria, e definhavam, pela fome, doença e desengano”. (RIBEIRO, 1970, p. 187).

Os irmãos entediavam que conduzindo os indígenas à integração nacional, fatalmente esses povos não mais existiriam. Para resguardar suas vidas, muitos se renderam à *transfiguração*, em sinal de resistência, porque não se tratou de encontro cultural, mas de controle e opressão e, para garantir a sobrevivência, ceder foi uma das formas de resistir. Nada mais que outra tentativa de uniformização e assimilação dos índios pelos hábitos ocidentais, de forma que, sutilmente, os aspectos culturais fossem apagados colocando em evidência a cultura brasileira que já se formara passados 400 anos de história nacional:

O crescente avanço das ações genocidas e as conseqüentes pressões nacionais e internacionais dos setores progressistas, em defesa dos direitos humanos, repercutiram nos encaminhamentos das políticas públicas para o trato com os povos indígenas. Em 1910, o governo republicano criou um órgão específico para assumir oficialmente as políticas indigenistas no Brasil. (KAYAPÓ, 2016, p. 63).

O órgão do qual Kayapó faz menção é o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), um projeto idealizado pela Igreja Católica, mas de ações duvidosas, pois implicava em “civilizar” o *índio*, diferente do propósito inicial que era a garantia do território e a integridade física e cultural. Reforçando esse regime, o Código Civil Brasileiro, de 1916 (BRASIL, 1916), determinou que os indígenas fossem “tratados como relativamente incapazes para o exercício de determinados atos da vida”, investida justificada por uma controversa ideia de unificação nacional.

De acordo com Rondon¹⁸ *apud* Ribeiro (1995, p. 147), o Brasil, mais uma vez, vivenciou uma situação vergonhosa, com objetivo de atender a ganância de uma mínima camada privilegiada. Os sertões caboclos, onde nunca pisou o “homem civilizado”, passam a ter esse como dono, expulsando os indígenas como se fossem eles os intrusos e ladrões. Essa aproximação de Rondon com a causa indígena inicia-se na última década do século XIX e se estende até a primeira metade do século XX em meio a um cenário tenebroso de explorações e incessantes assassinatos, muito semelhante ao período colonial.

¹⁸ Cândido Mariano Silva Rondon, militar, sertanista e indigenista mato-grossense (1865-1958), líder de expedições desbravadoras no oeste do Brasil e fundador do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Disponível em <https://www.sohistoria.com.br/biografias/rondon/>.

Entre as décadas de 50 e 60 do século XX, Darcy Ribeiro conhece Rondon e já questionava todo o processo por ele coordenado observando o caos instalado. Ribeiro (1970) conta que 10 anos após o início da abertura das linhas telegráficas, pelo menos 18 etnias já estavam extintas, e os sobreviventes já experimentavam viver em espaços não tradicionais. Na mistura com os não indígenas, geravam filhos mestiços cada vez mais afastando-se de suas línguas, mudando a estrutura social.

Quando Rondon se dá conta dessa realidade, idealiza com os irmãos Villas Boas a construção de um reduto de proteção, inicialmente nomeado de Parque Nacional do Xingu, depois Parque Indígena do Xingu. Tal planejamento ocorreu sob a guarda do governo presidencial de Getúlio Vargas, talvez como um dos artifícios usados para apagar a imagem de ditador que ele havia construído na gestão anterior. De acordo com o Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu¹⁹, o referido Parque foi documentado pelo antropólogo Darcy Ribeiro e só homologado em 1961, pelo então presidente, Jânio Quadros. Atualmente, de acordo com informações disponibilizadas nessa coletânea, essa reserva abriga dezesseis etnias: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Kĩsêdjê, Nahukuá, Naruvotu, Wauja, Tapayuna, Trumai, Yudja e Yawalapiti.

Esse espaço, de proporções geográficas gigantescas, tem como objetivo a proteção integrada dos indígenas, mas apesar de todo investimento na implantação de um parque de considerável dimensão territorial, ainda hoje indígenas aldeados vivenciam as ameaças pela ocupação do entorno, que ferem a biodiversidade pela aproximação da tão discutida civilização, desde a insistente retirada ilegal de madeiramento até as pescas turísticas, contaminando as águas.

Teoricamente, a Constituição de 1988 é a que contempla os povos tradicionais e reconhece o direito às terras, mas essa é outra problemática tão remota quanto recente do cidadão indígena. Até final do século XX, os indígenas eram subordinados ao Estado, quando o artigo 232 altera essa relação sustentada pelo anterior artigo 7º da lei 6001/73 do Estatuto do Índio²⁰ que tutelava essa população. Mediante rejeição à pluralidade étnica, a FUNAI – órgão estatal questionável sob a ótica indígena – e o SPI, resolvem tutorear as escolas indígenas para

¹⁹ O Parque Indígena do Xingu (PIX) localiza-se na região nordeste do Estado do Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira, com uma área de 2.642.003. Vale a pena conferir o Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu 50 anos em <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos>, o qual aborda informações relevantes sobre diversas comunidades indígenas.

²⁰ Estatuto do Índio é o nome como ficou conhecida a lei 6.001/73, a qual dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os indígenas, ainda considerando-os incapazes de atuação autônoma. Disponível em [https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto do %C3%8Dndio](https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto%20do%20%C3%8Dndio).

ajustar essa particularidade considerada à margem da sociedade brasileira, exterminando suas línguas, reafirmando o sujeito indígena incapaz para a vida civil e para o autônomo exercício de seus direitos. Kayapó resume o referido contexto assim:

As evidências até aqui apresentadas não deixam dúvidas de que o Estado brasileiro foi construído sobre os cemitérios, os antepassados e os territórios sagrados dos povos indígenas. Desde o início da instalação do projeto colonial os colonizadores deixaram claro que no “progresso” projetado não haveria espaço para a diversidade indígena [...] e tanto as ações instituídas pelos jesuítas, que pretenderam catequisar para dominar, produzir excedente e transformar os indígenas em mão-de-obra disponível para as missões/colonização, quanto as ações do Diretório dos Índios, do Serviço de Proteção aos Índios – SPI e da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, são exemplos da institucionalização das políticas epistemicidas e genocidas. (KAYAPÓ, 2016, p. 72).

Os ataques aos indígenas não cessam, principalmente àqueles que estão isolados na região Norte, vítimas da ambição desenfreada dos extrativistas. As mortandades por infestações biológicas continuaram em cada ocupação alcançada, quando a população indígena seguiu enfrentando processos devastadores por contaminação por vírus e bactérias (e pela expulsão), para que fosse explorada a reserva natural, com a finalidade de obter de seus territórios lucros com os minerais e o madeiramento, assim como a construção de barragens, hidrelétricas e rodoferrovias.

Marubo (2017) afirma que há registro de contaminação com roupas infestadas em pleno século XXI, a exemplo do ataque²¹ entre julho e agosto de 2017 no Vale de Javari, de acordo com o coordenador geral da União dos Povos Indígenas do Vale do Javari, no Amazonas. Isso prova que, atualmente, as sociedades indígenas vivenciam questões emblemáticas²² que dizem respeito ao desmatamento das florestas para explorações economicamente rentáveis, ou mesmo para a execução de obras de grandes dimensões.

Em 2018, a Constituição Cidadã completou 30 anos de promulgação, mas a realidade indígena ainda não reflete o texto constitucional, pois não ampara integralmente os povos autóctones. O sistema político não garante o direito territorial e a preservação da cultura, o que ocasiona a saída de indígenas para condições insalubres, pois a insegurança ainda é

²¹ MARUBO, Paulo. Entrevista concedida à Revista Carta Capital. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-indios-isolados-foram-massacrados-mas-funai-diz-que-nao-ha-provas/>.

²² Portal EcoDebate. Disponível em <https://www.ecodebate.com.br/2018/05/23/desmatamento-recorde-em-terras-indigenas-tem-garimpo-e-madeira-ilegal-como-protagonistas/>.

companheira íntima dessa população que experimenta toda sorte de preconceitos e exploração.

Krenak lembra que:

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. (KRENAK, 2019, p. 14).

Apesar dessas garantias expressas por lei, em 2019, o atual governo da nação, Jair Bolsonaro, intenciona liberar²³ a mineração em terras indígenas, colocando em risco vidas nativas na região Norte. Tal atitude pode ocasionar outros enfrentamentos e mortandades de proporções inimagináveis.

2.1.4 Vestígios e evidências: quebras, amarras e resgates em números e documentos

Apesar das inconsistências quanto ao número de extermínios no período colonial, é evidente o decréscimo acentuado da população indígena do século XVI até a década de 1970, além da extinção de vários povos. Com a inclusão dos indígenas no censo demográfico de 1991, os dados passaram a ficar mais nítidos. No censo de 2000, o percentual indígena em relação à população total foi para 0,4% e, de acordo com o último censo²⁴, em 2010, foram localizados 896,9 mil, distribuídos em 305 etnias e 274 idiomas. Melatti julga as fragilidades dos dados demográficos levantados pelos censos:

É verdade que os censos gerais do Brasil, que se realizam periodicamente, incluem parcialmente a população indígena. Não o fazem integralmente porque os recenseadores não visitam os povos indígenas isolados, e mesmo no caso da maioria – que são os que mantem contato com os brancos – muitas aldeias estão em lugares de difícil acesso. Também é difícil localizar os que moram em cidade, onde nem sempre se identificam como índios. (MELATTI, 2007, p. 43).

É muito provável que, passados dez anos, esse número tenha superado um milhão de indivíduos indígenas brasileiros e, para minimizar possíveis discrepâncias, talvez fosse mais apropriado recrutar recenseadores indígenas. O fato é que os últimos levantamentos do IBGE

²³ MANZANO, Fábio. **Mineração e agricultura em terras indígenas**. Disponível em <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/10/12/mineracao-e-agricultura-em-terras-indigenas-veja-em-7-pontos-o-que-e-ou-nao-permitido.ghtml>.

²⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>.

apontam, categoricamente, o resultado do processo colonizatório extremamente perverso, o qual deixa feridas sociais entreabertas que minam constantemente com a ameaça da industrialização, da exploração dos recursos naturais e as precárias condições de vida nas reservas e aldeias.

Estudos afirmam que, no início da colonização, o Brasil detinha um número maior que mil línguas indígenas e, derivada do Tupi-Guarani, a língua geral foi a falada do século XVII ao século XVIII quando o Marquês de Pombal, por decreto, impõe o português, proibindo o uso de toda e qualquer língua indígena (apenas a região do alto Rio Negro e parte da Venezuela ainda faz uso da língua geral). Com a colonização, muitas línguas foram silenciadas por imposição da então Corte Portuguesa, ou por dizimação das comunidades, ou pelas missões, ou catequeses.

Esse cenário perdura até o século XX, e a situação só começa a se modificar a partir de promulgação da Constituição de 1988 que, no artigo 231, reconhece a autonomia e direitos indígenas, inclusive a proteção das línguas nativas. Apesar desse reconhecimento, a concretização ainda está em curso, ao que parece uma distância intransponível entre a elaboração e a aplicação dessas leis. Os indígenas, a partir dessa história de colonização, seguem com o fantasma do racismo e do desaparecimento, experimentando até os dias atuais novos dilemas²⁵, a exemplo de mais uma invasão por grileiros em terra oficialmente demarcada, na região Norte, fato que, incontestavelmente, ilustra a incessante luta desses povos para a defesa de vidas e preservação (e demarcação) das terras tradicionais.

As discriminações e preconceitos são embates recorrentes em pleno século XXI, seja nos discursos de autoridades ou de cidadãos comuns, atribuindo aos indígenas qualificadores pejorativos como de preguiçosos, selvagens ou miseráveis, ao ponto de levar muitos nativos a negarem a sua identidade. Almeida (2013, p. 316) ilustra tal cenário lembrando que “em nossos dias, na cidade de Manaus, índios destribalizados, com frequência, dizem-se peruanos, ou colombianos, fingindo-se às vezes desconhecimentos do *nheengatu*, como é chamada a língua geral na região”. É o resultado da continuidade de todo esse dilema indígena: perseguições, silenciamentos culturais e mortes em favor da insistente concepção exploratória.

Muito recentemente, em agosto/2019, com o afrouxamento das leis de proteção ambiental, sob apoio do atual presidente da república, Jair Bolsonaro, as queimadas

²⁵ MAISONNAVE, Fabiano. **Terra indígena é invadida por grileiros em Rondônia**. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/terra-indigena-e-invadida-por-grileiros-em-rondonia.shtml>.

criminosas²⁶ na Amazônia se intensificaram em proporções assustadoras, colocando em risco as vidas indígenas e toda biodiversidade. Pará, Amazonas, Mato Grosso e Rondônia foram os estados mais atingidos. São dezenas de cicatrizes que o fogo deixa na mata, com a instituição do “Dia do Fogo” - uma convocação de agricultores e pecuaristas – e muitas outras marcas que ardem em horror e angústia para essa população que não “descansa em berço esplêndido”, sempre em alerta para proteger suas vidas e, nesse atual momento, contou, de um lado com o apoio de pressões internacionais, de outro com as omissões de todo o restante do país que ainda não despertou para essa realidade, infelizmente. Laura de Luis²⁷ (2019, p. 1) lamenta o referido episódio sinalizando que “É curioso e desolador ao mesmo tempo ver como, na Amazônia, estas pequenas ilhas de verde em um mar de desmatamento são territórios indígenas”.

Essas criminosas investidas mais se acentuam e partem de garimpeiros encorajados pelas políticas de governos favoráveis ao agronegócio, desde 1996. Nessas insistentes ações exploratórias, está camuflada, em termos abrangentes, a ignorância a respeito da manutenção de vidas no planeta e, pontualmente, encobertas as discriminações, os preconceitos, e o desrespeito aos povos tradicionais brasileiros, rebaixados pelas mentes predatórias, em nome do antigo discurso de desenvolvimento do país. Dominique Tilkin Gallois²⁸, professora da USP, avalia que esse pensamento justifica-se pela ignorância de não indígenas em desconsiderar o legado cultural dos indígenas e outras formas de viver, diferentes da vida nos grandes centros urbanos que prejudicam o meio ambiente em nome de tendenciosas políticas capitalistas.

Freire (1987) vai compreender os silenciamentos da sociedade como uma adesão ao sistema. Muitas pessoas ainda desconhecem as questões indígenas, outras conhecem de forma deturpada, ainda outras não despertam ou não se interessam em conhecer, afinal são vidas brasileiras ceifadas e florestas devastadas, o que impacta diretamente na manutenção de todo ecossistema, necessário à manutenção de uma totalidade populacional.

O percurso histórico de formação da sociedade brasileira ocasionou um abismo entre indígenas e brancos, por essa razão Benjamin (1987) entende que os fatos devem ser protegidos pelos estudos históricos para que jamais se percam. Se foi possível alimentar o imaginário popular com informações propositadamente distorcidas, é também viável a reeducação de cabeças, principalmente as jovens, para a construção de uma outra história sobre a colonização

²⁶ Dados extraídos de <http://br.rfi.fr/brasil/20190827-pelo-menos-148-terras-indigenas-estao-ameacadas-pelo-fogo-na-amazonia>.

²⁷ Informação extraída de <https://terrasindigenas.org.br/en/noticia/201490>.

²⁸ Pronunciamento a respeito dos atuais episódios de desmatamento e queimadas na Amazônia, disponível em <http://br.rfi.fr/brasil/20190809-imprensa-titulo>.

e a respeito da existência indígena. Fazer esse movimento pelas vozes tradicionais é um bom começo, partindo do princípio de que são fontes fecundas de dados antes silenciados.

Os indígenas seguem em lutas continuadas pela manutenção da vida e de sua cultura, assim como seus espaços, físicos e intelectuais; fogem das contaminações e das perseguições. Por via da escrita literária, estão realizando a retomada do espaço, e na divulgação de seus textos alimentam o imaginário popular em valores, costumes e ideologias outras, promovendo a emancipação desses sujeitos e a “descolonização” do pensamento da sociedade envolvente. Se foi necessário silenciar os nativos num determinado período da história para ocultar as atrocidades, os absurdos cometidos a essa população em nome de uma suposta civilização, é hora de reclamar direitos, espaços, (re)conhecimento e respeito.

É tempo de imaginar que muitos desses valores ancestrais podem salvar o homem contemporâneo que esqueceu que há vida antes e além da materialidade das coisas. Os textos indígenas, antes dispostos apenas pela oralidade, atualmente por meio da performance escrita, podem ser uma via de conhecimento e aproximação entre indígenas e não indígenas. Munduruku ilustra sabiamente esse pensamento:

A educação da cidade ensina as crianças competir. Quando tentamos passar como se dá o aprendizado da criança indígena, sinto que as pessoas se abalam e percebem como se distanciaram do real sentido de educar para a vida e não apenas para o diploma. As escolas ainda ensinam o tema indígena como algo do passado, como algo exótico. Minha principal preocupação é libertar as crianças das cidades da visão preconceituosa. Estou tentando achar um cantinho na cabeça das pessoas para fazê-las entender esta minha gente que tem muito para ensinar. (MUNDURUKU, 2009, p. 7).

Tais palavras podem levar a sociedade a refletir sobre a desastrosa trajetória no embate entre indígenas e não indígenas, bem como a inegável contribuição cultural dos povos originários que reverbera no jeito de ser, de fazer determinadas coisas, na alimentação, na medicina, na espiritualidade, na escolha pela simplicidade. Eles estão no movimento de redefinição (ou retorno) de suas narrativas históricas, suas práticas culturais, suas línguas, inclusive. Certamente, na atualidade, mais de um milhão de pessoas lutam pela ocupação de seus espaços, manutenção e respeito de seus direitos, fazendo a sociedade compreender suas intrínsecas diferenças que se convergem em objetivos e propósitos coletivos, utilizando-se de sagacidade e maestria em diversos campos do conhecimento.

Tal atitude se justifica na medida em que o cidadão indígena lança mão dessas estratégias para livrar-se de constrangimentos e abusos. Munduruku faz alusão a um novo horizonte para esses povos:

O tempo passou e, aos poucos, alguns líderes foram conhecendo melhor a sociedade que os rodeava; dominaram as letras, os números, os códigos sociais, os processos econômicos, as políticas e passaram a ser protagonistas da história, passaram de objetos a sujeitos de seu próprio destino, passaram a ser senhores. (MUNDURUKU, 2004, p. 15).

Com o acesso à escola, a condição indígena começa a mudar, quando a população chega à Educação Básica em escolas indígenas ou comuns, depois alcançam as universidades. O programa curricular das escolas específicas, dentro e fora do Xingu, contempla a reflexão sobre o passado histórico com vistas ao resgate de tradições, quase perdidas. Nessas instituições, são ensinadas a cultura de *índios* e de *não índios*. Muitos indígenas passam a registrar na escrita alfabética (e através dos grafismos) a auto-história, e afirmar seu pertencimento. É o exercício da própria liberdade.

A recuperação de línguas, por exemplo, apagadas mediante as transfigurações colonialistas, está sendo efetivada com o empenho de indígenas universitários e indigenistas que, preocupados com a questão, resgatam e catalogam os achados fazendo a transcrição da oralidade para a escrita. Imbuídos nesse processo estão os idosos das comunidades tradicionais e os professores das escolas indígenas. Atualmente, sobrevivem menos de 190 línguas indígenas em risco de extinção²⁹, de acordo com o Atlas das Línguas em Perigo da Unesco, iniciado em 2010, número com base apenas nas línguas em estudo.

Não estão nesse rol as comunidades isoladas. O linguista Angel Corbera Mori³⁰ salienta que “se a língua se perde, se perde a medicina, a culinária, as histórias, o conhecimento tradicional. No idioma, estão a questão da identidade, o conhecimento do bosque, do mato, dos bichos”, isso quer dizer que, em se perdendo a língua, seus falantes também se perdem em suas essências e muitos conhecimentos caem no esquecimento.

O que se tem de palpável sobre esse assunto é que não há nesse país uma efetiva política linguística voltada para os povos originários, nem dos demais grupos minoritários. Franchetto (2016) comunica sobre a implementação de um projeto de patrimonialização de línguas através do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) a partir de 2010, criado pelo

²⁹ MORI, Letícia. **O Brasil tem 190 línguas indígenas em perigo de extinção**. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010108>.

³⁰ Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com objetivo de identificar as línguas minoritárias “reconhecendo-as” como referências culturais brasileiras, mas as ações são deveras limitadas, sob escassos recursos financeiros para as pesquisas.

O ano de 2019 foi considerado o Ano Internacional das Línguas Indígenas (*International Year of Indigenous languages – IYIL2019*) pela UNESCO que, através de um site³¹ específico, chama a atenção para os riscos que enfrentam as línguas indígenas em todo cenário mundial. Essa investida tem como meta reforçar o diálogo intercultural e promover medidas de apoio, em conformidade com os direitos dos seus falantes. A expectativa é de que os governos, os setores privados e a sociedade civil se responsabilize em fomentar atitudes de apoio às línguas em perigo.

Essa população, sob militância dos movimentos sociais, “retorna do exílio” dentro do próprio país para promover o resgate e a preservação da cidadania através da palavra escrita a qual, dentre múltiplas características, revela a tradição literária dos povos indígenas e problematiza a história oficial. Também imprime ações em combate ao preconceito e à memória dominante, buscando romper com as concepções que silenciaram os povos originários por séculos. Mas falta a compreensão necessária da história desse país e um projeto consistente de reordenamento social, com vistas a esclarecer as circunstâncias da colonização e seus desdobramentos, os quais deixaram profundas raízes que se fixam até os dias atuais. Falta o entendimento de que os indígenas já iniciaram a reconstrução dessa história, e esta é bem diferente daquelas veiculadas ao longo dos 500 anos.

³¹ Trata-se de uma aliança de interessados que têm como objetivo informar e conscientizar as populações a respeito das línguas indígenas no mundo e seus falantes, refletindo sobre os riscos de desaparecimento e formas de sobrevivência. Disponível em <https://en.iyil2019.org/>

2.2 REFLORESTANDO O IMAGINÁRIO CULTURAL: REPRESENTAÇÕES DO INDÍGENA NA LITERATURA BRASILEIRA

Nossa literatura não está limitada pela escrita. Ela é também silêncio. Ela é também meditação. Ela é sons da mata, da água, de bicho, de espíritos ancestrais, habitantes de um mundo sensível. [...] Nossa literatura é o canto da resistência.³²
Daniel Munduruku.

Reflexões, inquietações, subversões são impalpáveis gestos que a literatura pode fomentar, levando o sujeito a sentir e interagir consigo e com o mundo, seja no âmbito real ou imaginário. Dentro e fora da escola, um leque de conceitos são apresentados a respeito do componente literatura: como conjunto de produções culturais, ou campo do conhecimento da atividade humana, como arte, cultura ou modos de relação com a leitura. Assim, são compreensões que se alargam considerando as características múltiplas e abrangentes que a palavra é capaz de produzir.

Candido (2000) aborda a literatura como uma força capaz de interpretar a realidade, suscitar questionamentos e elaborar respostas, possibilitando a transformação do sujeito nesse emaranhado de dilemas e inquietudes inerentes à vida humana. Ele considera a institucionalização da literatura brasileira somente a partir do Romantismo, movimento literário que dá seus primeiros suspiros no século XVIII e que se consolida no Brasil no século XIX.

Partindo do sujeito enunciado que este trabalho propõe, o indígena escritor de literaturas, faz-se necessário, inicialmente, localizá-lo na historiografia literária sob os modelos traçados da representação dessa figura por mãos de escritores não indígenas, visões que repercutiram significativamente no imaginário nacional, materializados nos textos de informação, no Romantismo e no Modernismo brasileiro.

Considerando como literatura os primeiros escritos a respeito do Brasil colonizado, a *Carta de Caminha* é o primeiro texto que transfigura o sujeito indígena, plantando a semente de dominação e estereótipos. A tessitura linguística é permeada por relatos que recortam a imagem de indígenas enquanto sujeitos exóticos, pacíficos, reverentes e integrados ao encantamento com o outro “civilizado”, desde sempre submetidos (e ignorados enquanto existência autônoma), atentos às contestáveis estratégias de aproximação. Alguns trechos da Carta (2000) ilustram essa afirmação:

³² MUNDURUKU, Daniel. *Revista do Laboratório de Linguagens*. Ufscar/Leetra Indígena, 2013, p. 9.

Não que eles de todos chegassem à borda do batel. Mas junto a ele, lançavam os barris que nós tomávamos; e pediam que lhes dessem alguma coisa... de maneira que com aquele engodo quase nos queriam dar a mão. [...] Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. (CAMINHA, 2000, p. 3; 7).

Esses fragmentos fazem referência à passividade e à condescendência atribuídas ao desconhecido, o que muito difere de posteriores registros a respeito desses povos, ademais no decorrer da colonização a história vai documentar fatos divergentes quanto às reações dos indígenas a uma série de ações abomináveis praticadas pelo colonizador, sempre justificando a dominação. Pelo caráter religioso, Caminha vai dizer que:

Não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé... [...] E, segundo que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, senão entender-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer, como nós mesmos, por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria, nem adoração têm. (CAMINHA, 2000, p. 8).

Bem fundamentada está a implantação da empresa colonial, sob as bases da condição de neutralidade dos indígenas, sem qualquer referencial cultural, e descolado de crenças e valores próprios. Pelo visto, o empreendimento foi muito bem pensado para ser registrado, justificando as atrocidades futuras que iriam ser submetidos os nativos. Thiél (2012, p. 20) destaca que “O discurso que cria o índio bárbaro orienta a conquista e a exploração do Novo Mundo”. Assim foi tida a Carta como um registro oficial fazendo o relato necessário para o proposto estabelecimento, na qual as impressões testemunhadas, na visão do escrivão, foram respaldadas pelos interesses lusitanos. Um deles foi a cooptação de indígenas para a inserção na fé e, para esse fim, conclama a Corte para o envio de figuras religiosas para a coordenação dessa empreitada.

As improbabilidades a respeito do sujeito indígena permeiam o texto documental, agregando elementos político-religiosos os quais justificaram, pelo menos por um bom tempo, a violência do sistema colonial e enquadrava os nativos sob estereótipos variados:

Eram já aí alguns deles, obra de setenta ou oitenta; e, quando nos viram assim vir, alguns se foram meter debaixo dela, para nos ajudar. Passamos o rio, ao longo da praia e fomo-la pôr onde havia de ficar, que será do rio obra de dois tiros de besta. Andando-se ali nisto, vieram bem cento e cinqüenta ou mais. Chantada a Cruz, com as armas e a divisa de Vossa Alteza, que primeiramente lhe pregaram, armaram altar ao pé dela. [...] Ali estiveram conosco a ela obra de cinqüenta ou sessenta deles, assentados todos de joelhos, assim como nós. E

quando veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco e alçaram as mãos, ficando assim, até ser acabado; [...] como nós estávamos com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados, que, certifico a Vossa Alteza, nos fez muita devoção. (CAMINHA, 2000, p. 13).

É perceptível a imitação e a subserviência indígena, perfil dubitável da formação da identidade dependente, histórica e cultural brasileira, a qual vai alimentar as representações de nacionalidade, numa artimanha meticulosa e acurada, dado o grau composicional da narrativa. Cunha (2006, p. 127) adverte que “a ação colonizatória transporta para a nova terra os seus sistemas simbólicos, a língua, a religião, a cultura e, principalmente, as formas que plasmam as significações imaginárias instituintes da colonização”, compatíveis com o ideário expansionista português. É esse discurso que vai ser questionado e combatido, mais tarde, pelos próprios indígenas, quando irão estabelecer possibilidades reflexivas e, com isso, firmar a resistência contra a colonização do pensamento.

Depois dessa fase, entra em cena os textos jesuíticos, os quais muito contribuíram para alimentar o imaginário nacional e a literatura, inserindo o nativo à fé cristã e ao mundo dito civilizado. Esses escritos incorporaram o processo de aculturação e dominação, por conseguinte, o silenciamento indígena, quase sempre por meio de comparações com o pensamento eurocêntrico, anulando ou segregando esse indivíduo, sob a negação da existência de uma outra diversidade, talvez até os dias atuais, considerando as devidas proporções do movimento civilizatório no passado e no presente.

Santiago (1980) lembra que a Igreja, nesse contexto, hierarquizada à sombra da opressão e dominação, prepara e impulsiona o indígena a defender questões alheias a ele, religiosas e de Estado; de igual forma, o introduz em formato social e econômico, desalojando-o de sua cultura. Transforma o sagrado indígena em signos diabólicos; folcloriza ou demoniza suas crenças, suas divindades e os papéis das lideranças; constrói discursos de salvação preenchendo o “vazio teológico” existente, dominando a cada dia esse povo. Converte-o. A título de ilustração, a figura do diabo é a protagonista dos *Autos de Anchieta*, de acordo com Bosi (1992), comparando-a ao sujeito nativo e seus costumes.

No estabelecimento da Coroa Portuguesa, a população brasileira era impelida a tão somente consumir e produzir textos com base nas preocupações do governo português em defesa dos interesses coloniais. A sociedade esteve confinada às leituras de origem lusitana, sujeita ainda a censuras sobre o que, na visão eurocentrista, poderia despertar qualquer espécie

de subversão. A respeito desse contexto, Coutinho declara que a literatura corresponde ao produto da arte verbal que se constrói na língua dos colonizadores:

O que importa é mantê-la (**a população**) na ignorância do que se escreve e publica em outros países. Não há tipografias nem livraria nem bibliotecas de acesso fácil, como não existe espírito público nem se tenta qualquer esforço para tirá-lo de sua inércia. A única voz que ouve, nesse mundo apartado, é a dos missionários e pregadores. (COUTINHO, 2004, p. 196, grifo meu).

Sobre essas vozes que se manifestaram por muito tempo e sobre o que propagaram, a escrita que se produziu nos primeiros séculos de colonização oscilava em enaltecimento e preconceções, na velada tentativa de neutralização da multiculturalidade social. Ainda que seja inconcebível falar em literatura brasileira sem mencionar os grupos étnicos nacionais - os indígenas e os afrodescendentes – esses dois grupos permaneceram sufocados por muito tempo, inclusive produzindo textos literários. Partindo do pressuposto que os indígenas foram obrigados à catequização e ao ensino da língua portuguesa no período colonial, é possível a existência de registros literários indígenas a partir do século XVII.

2.2.1 Literatura indianista: configurações de nacionalidade

Seguindo o percurso historiográfico da literatura brasileira, a imagem do indígena vai tomar outra forma, na tentativa de constituição de uma nacionalidade. Finazzi-Agrò (1991, p. 54) alude ao caráter desagregador das “conquistas” territoriais na América e à subordinação ideológica quando reprova a corporeidade plural dos indivíduos encontrados sob a “marca diabólica da multiplicidade”, comparada ao corpo cultural europeu, em conformidade com valores religiosos que ignoraram a diversidade humana americana, mas atraídos pela diversidade geográfica territorial. Nessa ambivalência, a imposição colonial vai perdurar durante séculos, inclusive nas descrições “nacionais” que a literatura começa a fazer a partir do século XVIII.

O Romantismo, não necessariamente sob esse vocábulo, remonta ao século XVIII na França e Inglaterra tendo como características as narrativas fantasiosas de heroísmo e aventuras e, em alguma medida, de amor. Coutinho (1997) esclarece que a palavra “romântico” foi introduzida mais tarde, na segunda década do século XIX, por Almeida Garret, em Portugal, e na terceira, no Brasil. A proposta literária era a de fazer oposição à racionalidade setecentista, defendendo a subjetividade e a individualidade. Ainda Coutinho explana que:

As novas tendências que se opuseram no meado do século XVIII aos ideais neoclássicos, preludiando o Romantismo, refletem um estado de espírito inconformista em relação ao intelectualismo, ao absolutismo, ao convencionalismo clássicos, ao esgotamento das formas e temas então dominantes. A imaginação e o sentimento, a emoção e a sensibilidade, conquistam aos poucos o lugar que era ocupado pela razão. (COUTINHO, 1997, p. 5).

Tal inconformismo ia atraindo mais pessoas a uma nova possibilidade de interpretação do mundo, dominando aos poucos a Europa. Quando essa ideologia adentra o Brasil, empreende a exaltação do passado e do nacionalismo, com traços particulares em diálogo com os elementos gerais. Coutinho (1997, p. 14) considera a independência literária no Brasil a partir desse período, “em que se reúne uma plêiade de altos espíritos de poetas e prosadores, consolidando, em uma palavra, a literatura brasileira, na autonomia de sua tonalidade nacional [...] e na autoconsciência técnica e crítica dessa autonomia”.

Era a tentativa da literatura no Brasil alcançar sua emancipação no processo de renovação, no sentido em que “defende” os temas nacionais, a linguagem, paisagens brasileiras, sobretudo os indígenas. Convém ressaltar que, simultaneamente ao movimento romântico, a Carta de Caminha veio a conhecimento público, em 1817, na “*Corografia Brasílica* do Pe. Manuel Aires Casal” (CUNHA, 2006). De um lado, os componentes da nacionalidade, de outro a característica “pacífica” dos indígenas. Cunha pontua que:

A participação espontânea e reverente dos índios na missa e a probabilidade exposta na cena - e comentada explicitamente por Caminha – de uma conversão “natural” e imediata dos selvagens afastam do século XIX, retroativa e oportunamente, a memória das violências do processo colonial”. (CUNHA, 2006, p. 123).

Nessa configuração, a figura indígena desloca-se da conjuntura religiosa e destaca-se, quando o país estava em vias de construir sua identidade nacional e emancipação. É o momento da reinvenção do “índio”, atribuindo-lhe o papel de ícone nacional, um representante nativo. Não poderia ser o português, pois os laços já estavam estremecidos e tal ideia conflitava com a perspectiva de dissociação entre Brasil e Portugal; não poderia ser o negro, por razões óbvias, pois a escravidão ainda latejava, sendo necessário ocultar tal imagem. Souza (2004) lembra que, nesse período, foi marcante a intencionalidade em negligenciar ou ofuscar a presença cultural africana nas representações nacionais, ainda que contínuos registros acusassem a maciça presença de negros, ou pela atuação de seus fortes braços em benefício da economia do país ou, por outro viés, acusados pelo suposto “atraso cultural” da nação, contradições que findavam por anular a imagem de negros e afrodescendentes.

O *índio*, comparado ao cavaleiro medieval europeu, fora escolhido para simbolizar a nação brasileira. Na poesia, Gonçalves de Magalhães desponta com *A confederação dos tamoios*, ainda com traços europeus, pois os textos transitavam entre o novo e o antigo. Na prosa, o destaque é para José de Alencar, considerado por Coutinho (1997) como o patriarca da literatura brasileira, que buscou fundir literatura e política com vistas à autonomia nacional, em oposição, principalmente, ao perfil português. Essa literatura foi alicerçando-se, construindo seus pilares no passado nacional, em seu povo originário e na natureza (esse elemento já presente na época da colonização e no período árcade), aspectos que foram povoando o imaginário local, quebrando a submissão aos modos ocidentais.

Outra peculiaridade que merece registro é a atenuação dos aspectos morais e religiosos. Nesse período, cedendo espaço para as subjetividades e idealismo, teoricamente, se propunha à substituição da visão idealizada para a real, mediante afirmação de independência do ponto de vista político e cultural. Nascimento Neto (2006, p. 40) fala sobre a abordagem indígena em *O Guarani*: “O objeto calado, afônico, ao qual se pode conferir qualquer palavra ou gesto, sem respeitar seu modo de vida ou crença, numa verdadeira barbárie mental e cultural”.

Iracema e *Ubirajara* são outras duas obras indianistas que representam o mito do bom selvagem americano em contraste com a ambição desenfreada do branco europeu e, segundo Coutinho (1997), estão classificadas pelo próprio Alencar de obras em que transitam as imagens de fidelidade e fragilidade do indígena e a conciliação na qual a elite colonizadora não deixa de ocupar o lugar da superioridade. Enfim, são discursos produzidos por não indígenas, impregnados de elementos homogeneizadores, de equívocos e subjugo, entremeando ideias e transfigurações, então sufocadas as identidades nacionais sem admitir contrapontos às interpretações a respeito dos povos originários. Esse é o retrato que se firmou nos currículos escolares por muito tempo.

Outros escritores românticos levaram o indígena às suas obras, por exemplo, Basílio da Gama, em *O Uruguai*, também de tom épico, mas fazendo uma crítica aberta aos jesuítas enquanto dominadores dos nativos. Almeida conclui que:

Foi a imagem idealizada do índio que permitiu, no plano ideológico, transformá-lo em símbolo nacional. Essa imagem pouco teria a ver com os reais habitantes dos sertões e das aldeias do Império. Discursos e obras políticas, literárias, históricas, científicas e artísticas desse período caracterizaram-se pela idealização dos índios do passado, enquanto tornavam invisíveis ou demonizavam os grupos ou indivíduos indígenas, bastante vivos e atuantes no século XIX. (ALMEIDA, 2010, p. 136).

Possivelmente, para encobrir as manchas que a colonização já havia produzido ao longo de anos de exploração e cativo, a literatura do século XIX tenha inventado essa caricatura indígena e, perseguindo o propósito pela identidade nacional, o indígena vai novamente ser abordado no Modernismo, na segunda década do século XX. Cunha faz a seguinte ilustração:

Quando acontece a ruptura modernista de 1922, o corte radical propugnado atinge, de imediato, as representações do país produzidas ao longo do século anterior. A cena familiar que reúne colonizador e habitante da terra, ao ser recusada, deixa emergir a colonização em suas versões primárias, nos textos datados dos séculos iniciais. (CUNHA, 2006, p. 125).

Para Rosa (2018), a produção literária dessa época inviabiliza o entendimento do indígena como sujeito histórico, de diversidade cultural, mas um personagem dotado de um misticismo que cada vez mais o afastava da sua condição humana; a concepção colonizadora era de, por um lado o apagamento de traços culturais nativos, por outro o fantasma da uniformização. Os ventos no Brasil já sopravam para mudanças sociopolítica e culturais no sentido de questionar equivocados constructos e pensar a inserção de minorias, o que vai contribuir, na literatura, para a composição de uma outra imagem dos indígenas – e dos negros – na qual, ao invés de subservientes, rebeldes. É a rebeldia uma característica bem marcada no Modernismo, agora despartada das convenções sociais, o que também vai ignorar a multiplicidade entre os povos tradicionais.

2.2.2 Transfiguração literária: entre o discurso histórico e o antropofágico

A improvável recepção dos indígenas à comunhão cristã no início da colonização vai, agora, ser transgredida literariamente pela ação antropofágica de efetiva devoração do legado europeu de cultura única. Também vai propor a reformulação da consciência colonizada, através da antropofagia cultural, herança de Oswald de Andrade, através dos Manifestos Pau-Brasil (1924) e Antropofágico (1928) que, de acordo com Rosa (2018), vai representar o indígena numa perspectiva diferente da anterior, e não implica em apagar as significações históricas e imaginárias acerca da dependência e da identidade cultural do povo brasileiro, assim como o entendimento de nacionalidade.

O Modernismo vai chamar à visibilidade o indígena e o negro, inventados desde os jesuítas até o período romântico. Também vai evidenciar as riquezas físicas e imateriais da terra

e faz críticas aos intelectuais que colaboraram com a disseminação de uma história mal contada da nação. Talvez essa proposta de denúncia a respeito dos costumes afetados pelas imposições culturais não surtisse o efeito desejado, pois a representação do indígena sempre fora muito negativa ou superficial no imaginário nacional.

Essa concepção se atualiza no presente, por exemplo, em textos literários obrigatórios no Ensino Médio e em concursos vestibulares, sob abordagens didáticas que se afastam da fruição estética e se atrelam ao estudo de periodização literária e estilos de época com foco nos textos canônicos, diminuindo a chance de os alunos conhecerem outras obras, outras vozes. Tal concepção produz e reproduz estereótipos de tal forma que muito se fincou no imaginário popular, uniformizando, descaracterizando e discriminando os indígenas.

A respeito da perspectiva oswaldiana, Rosa (2018, p. 280) chama de identidade representada pelo paradoxo ou dúvida “ao colocar o indígena na condição de sujeito, e não de objeto à espera de descrição, como nos movimentos anteriores [...] se destaca na esfera de apontar as contradições, a violência e o silenciamento presentes no projeto identitário nacional”, ou seja, embora tenha surgido com intenções de romper com os padrões artísticos e culturais daquela época, internalizou padrões outros europeus, distanciando-se do modelo real, apesar de rejeitar concepções, por exemplo, românticas.

Cunha (2006) compreende que esse movimento artístico tratou de apropriar-se de uma nova perspectiva interpretativa sobre as singularidades indígenas, bem como os engendramentos utilizados na empresa colonial questionando a “deglutição” do que é estranho e pensando sobre as imposições e restrições seculares. Outra proposta subversiva foi *Macunaíma* (1928), obra de Mário de Andrade, que vai trazer à tona um indígena distante do que já fora apresentado, assim como o negro, excluídos entre os séculos XVI e XIX, mas também descolado de sua realidade fundante. Na pele de um único personagem, “Macunaíma não é exatamente um indígena. Ele é indígena, negro e branco, sem se fixar em nenhum deles” (ROSA, 2018, p. 287).

A tessitura do texto, numa proposta de aliança nacional, faz referência a múltiplos elementos culturais da nação, entremeando a obra com vocábulos, lendas, costumes, culinária, fauna e flora de várias regiões do país que se mesclam ao *nonsense* que, segundo Pinto (2019, p. 29), são elementos fantasiosos e imaginários marcados sob “aparência do inusitado, do humor, de trocadilhos, de anagramas, de poemas paródicos e/ou algumas citações críticas feitas pelos personagens”, no entanto, perceptíveis pelo leitor no enredo do texto.

Finazzi-Agrò (1991, p. 58) faz referência ao aspecto positivo da ausência de caráter em Macunaíma quando o transforma num herói brasileiro deglutidor de características físicas e culturais dos indígenas, dos negros, dos brancos, dos mestiços, as quais “lhe permite atravessar e/ou resumir no seu corpo as diferenças americanas, entregando-o, no fundo, a um estado (mítico) de plenitude virtual”. De acordo com Bernd (1992, p. 50), essa literatura nacional, 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” e a quebra do paradigma literário se dá através de um tom fantástico e debochado.

A referida autora compreende que essa transfiguração metaforiza a construção da identidade nacional pelas vias de deslocamentos espaciais e conceituais que o indivíduo pode/precisa construir para a defesa de suas oportunidades e espaços. Mas essa escrita mantém a homogeneidade indígena, equivocadamente construída, que reforça alguns estereótipos, como a preguiça e a mentira.

Após a promulgação da Constituição de 1988, os movimentos se intensificam trazendo para os debates sociais a presença indígena em suas diversidades. Santiago (2016) destaca que o escritor modernista, mesmo se apropriando da temática étnica para reelaborar um cenário artístico por meio da literatura, não contribuiu significativamente para um movimento de reafirmação das identidades negras e indígenas. Talvez seja por essa razão que o próprio Santiago (1980) anteriormente já afirmara que o intelectual do século XX vivia no drama entre o discurso histórico e o discurso antropofágico, no dilema entre explicar o contexto, expor a realidade e destruir as convenções.

Talvez, por essa razão, Schwarz (1987) compreenda que as tendências culturais desse período apesar de metaforizar a deglutição do alheio, não necessariamente desgasta a doutrina anterior. Ele entende que o referido período literário assumiu uma forma irreverente, mas, ainda que revolucionária, é pautada em fontes não nacionais, inclusive mantendo excluída a camada baixa da população, pois as produções ainda centravam-se na elite pensante.

Souza (2004, p. 278), por sua vez, pontua que “A fábula da tríade étnica – índios, negros e brancos – que compõe a população do Brasil aparecerá nos textos de modo a ratificar as hierarquias e fixar papéis sociais” e esse sistema só vai ser afetado graças a vozes margeadas que falam do lugar de indígenas – e negros – em vias de questionar essa hierarquização. É o que comenta Rosa (2018, p. 289), sobre os povos tradicionais que estão imbuídos em “desarticular a todos os processos homogeneizadores e totalizantes que buscam uma imagem

fomentada como universal”, a partir de seu protagonismo na escrita no qual vão imprimindo suas potências em criação.

Esse contexto vai se modificando quando as minorias começam a buscar seus espaços de fala, a partir da década de 60 do século XX, e passam a denunciar os abusos e inaugura uma forma de pensar a diversidade, imprimindo desvios dos modelos hegemônicos tradicionais que servem ao capitalismo e relações de poder. Mas não é alvo de debate acerca da situação e direitos dos indígenas, o que só vai ocorrer a partir da década de 70, pelas primeiras lideranças indígenas que plantaram as sementes de combate e enfrentamentos ao sistema que se apresentava àquela época.

O fato é que as literárias representações de bravura, espiritualidade, bondade, estreita vinculação à natureza e pacíficas relações com não indígenas se estendem à atualidade. Essa literatura levanta reflexões a respeito da transfiguração indígena no processo de invasão, colonização e exploração, inverossímil à realidade e às narrativas da época, o que requer do leitor interpretações simbólicas.

2.2.3 Literatura indigenista em pauta

Por volta de 1950, escritores não indígenas abrem possibilidades discursivas franqueando novas leituras e estabelecendo cada vez mais limites de aceitação ao que já está instituído socialmente, pois “os textos descolonizados questionam, na própria fatura do produto, o seu estatuto e o estatuto do avanço cultural colonizador”, afirma Santiago (1980, p 153). É um processo de reinterpretação nas transcrições de lendas e mitos feitas por historiadores, linguistas e antropólogos não indígenas, passados pela oralidade dos velhos nas aldeias, principalmente.

Thiél e Quirino (2011) pontuam que essa escrita vai se chamar *indigenista*, produzida por escritores e pesquisadores interessados na causa indígena, muitas vezes, distanciando-se do sujeito enunciado mediante particularidades interpretáveis à luz do pensamento ocidental. Esses textos apresentam uma imagem indígena genérica, por vezes sob o tom exótico, ignorando a pluralidade étnica e, geralmente, é direcionada ao público infantil não indígena, apresentando esse universo que seguiu silenciado no pós-colonização.

De acordo com essas autoras, são exemplos de representantes brasileiros dessa literatura: Jerônimo Monteiro, autor de *Curumi* (1956); Hernani Donato, escritor de folclore

brasileiro de origem indígena, com *Histórias da floresta* (1948), *História dos meninos índios* (1951), *Proezas e Vitórias do Menino Caná* (1984), *Os índios do Brasil* (1995), *As noivas da estrela* (2003), entre outros; Ana Maria Machado destaca-se com *Menino Poti* (1979); Ciza Fittipaldi, com *A linguagem da Mata*, (2003); *Tucanuçu do Cerrado e os parentes do outro lado* (1994); *Pequena História de gente e bicho* (1992); *Quem pintou a onça pintada?* (1992); *Tamanduá, que bandeira!* (1992) e *Coleção Morená* de 8 Volumes (1986-1988). Essa série foi sendo considerada como “Altamente recomendável para crianças” pelo FNLIJ – Fundação Nacional do Livro de Literatura Infantil e Juvenil, e recebeu o prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) como Destaque Especial em Literatura Infantil no mesmo ano, sendo incluída no catálogo PNBE em 2003.

Luiz Galdino teve duas obras de destaque: *Çarungaua* (1982), e *Terra sem males* (1985), essa ganhadora do Prêmio Jabuti. Os irmãos Cláudio e Orlando Villas Boas escreveram, na década de 80 do século XX, uma série composta de livros infantis de temática indígena apresentando suas experiências entre os diversos povos indígenas, a exemplo de *Coleção Xingu* (1984) e *Coleção Pacháchá* (1986), textos literários documentais. Marilda Castanha, escreveu *Pindorama terra das palmeiras*, obra que faz parte do acervo do PNBE de 2009, ganhadora de vários prêmios. Ruth Rocha, na década de 90 escreveu o livro *Faz muito tempo*, no qual registrou a história da descoberta do Brasil.

De acordo com Jekupé (2009), as produções³³ *indianistas* e *indigenistas* transformam os indígenas em tema ou objeto narrativo, e até aqui continuam a alimentar o mercado editorial, mesmo após o despontar da *literatura indígena*, no final do século XX, que é a produção do sujeito autor que interessa a esse trabalho, por despertar a compreensão sobre a diversidade étnica no país, conferindo a visibilidade e o fortalecimento das culturas indígenas.

É um dos espaços do indígena enunciator que se empodera de reflexões acerca da historiografia literária no Brasil, bem como a constituição da identidade cultural. Munduruku faz uma precisa interpretação dessa trajetória:

Esses povos traziam consigo a Memória Ancestral. Entretanto, essa harmônica tranquilidade foi alcançada pelo braço forte dos invasores: caçadores de riquezas e de almas. Passaram por cima da memória e escreveram no corpo dos vencidos uma história de dor e sofrimento. Muitos dos atingidos pela gana destruidora tiveram que ocultar-se sob outras identidades para serem

³³ Os textos indigenistas são releituras de lendas ou mitos indígenas, produzidos no século XX por escritores não indígenas, mas filiados à temática, ao passo que a literatura indianista caracteriza-se por produções que contemplaram o indígena no século XVIII, especificamente produções do Romantismo, sob uma caricatura idealizada do *índio*.

confundidos com os desvalidos da sorte e assim sobreviver. Esses se tornaram sem-terras, sem-teto, sem-história, sem humanidade. (MUNDURUKU, 2018, p. 82).

São vozes que ecoam de diversos pontos do país imbuídas em fazer a transposição de histórias orais indígenas, visando a tradução de um sujeito à margem da sociedade letrada, contrariando as representações simbólicas impostas pelo colonizador. Segundo Ribeiro (1995), a colonização gerou o processo de transfiguração por meio da língua e da imposição de costumes, e assim foi forjada a *desindianização* do índio, a *desafricanização* do negro e a *deseuropeinização* do europeu, fundindo suas heranças culturais.

Mesmo que ainda sejam ignoradas, as produções ameríndias já ocupam diversos contextos da crítica da literatura brasileira. Jecupé (2018) entende que o indígena agora faz uso da arma do branco em próprio favor: a escrita. Essa produção pode ser compreendida como uma das tentativas para enfrentar as violências dos colonizadores, do passado e do presente, e quebrar o silêncio institucional sobre memória e corpos autóctones, conseqüentemente, aproximando indígenas e não indígenas.

Observando os passos da produção literária indígena, Mandagará (2018) diz que o movimento literário indígena brasileiro dá os primeiros suspiros publicamente através das transcrições do general Couto de Magalhães³⁴, no século XIX, contudo, somente no século XX, pontualmente nas três últimas décadas, essa autoridade passa a se manifestar oficialmente, iniciando um novo capítulo na historiografia literária brasileira, pois é o próprio indígena o agente da enunciação e, mesmo figurando-se à margem do reconhecimento social, impulsiona-se para demarcar espaços a partir da década de 1970.

³⁴ Indigenista que recolheu e registrou muitas narrativas da literatura oral indígena. Disponível em <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/autores/?id=1580>.

2.3 (RE)EXISTÊNCIA: TEM CARA DE ÍNDIO NA LITERATURA

Nosso ancestral dizia: temos vida longa! 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 tão pouco o compromisso que assumi perante os mortos de caminhar com minha gente passo a passo e firme, em direção ao sol.³⁵

Eliane Potiguara³⁶.

A contemporaneidade destoa desse passado em que o índio dizia-se apenas por intermédio de outros, autorizados ou não. O movimento indigenista³⁷ vai até o século XX e, segundo Almeida (2010, p. 17), as reinterpretações étnicas não eram merecedoras de investigações mais profundas, pois reduzidas às seguintes dualidades: índio aculturado e índio puro, aculturação e resistência, estrutura cultural e extinção, sendo o foco das investigações voltado para o comportamento passivo dos indígenas frente o processo colonizatório, “reservando aos índios um lugar muito especial: o passado”. A autora explica que:

[...] os índios vivos e presentes no território nacional, no século XIX, não eram incluídos. Para eles dirigiam-se as políticas de assimilação que, desde meados do século XVIII, tinham o objetivo de integrá-los acabando com as distinções entre eles e os não índios, primeiro na condição de súditos do Rei, depois como cidadãos do Império. Essas formas de compreensão sobre os índios iriam se manter até muito avançado o século XX e eram respaldadas e incentivadas pelas políticas indigenistas. (ALMEIDA, 2010, p. 18).

De todo modo, é no movimento literário indigenista que vai ser iniciada a revisão da condição nativa, de submisso a agente social, corresponsável pela formação desta sociedade, antes e após o desembarque dos europeus, até os dias atuais, mesmo que através de vozes não indígenas. O oficial projeto de extinção vai ser mantido até a Constituição de 1988, com a inserção do indígena como agente social autônomo após inúmeros movimentos de militância, garantindo os direitos de sua brasilidade, respeitando, teoricamente, os seus modos e elementos culturais.

³⁵ POTIGUARA, Eliane. *Identidade indígena*. Disponível em <http://latitudeslatinas.com/poemas-de-eliane-potiguara/>

³⁶ Eliane Potiguara é escritora indígena, membro do Instituto Indígena Brasileira para a Propriedade Intelectual, NEARIN (Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas).

³⁷ Atualmente coabitam nas estantes virtuais e físicas as literaturas produzidas por indígenas e por não indígenas com considerável destaque em número de produções para a literatura de autoria indígena.

Antes disso, a situação foi bem diferente: nas duas primeiras constituições de 1824 e 1891, não há registro sobre indígenas. O direito à terra passou a ser reconhecido a partir da Constituição de 1934; no entanto, a ideia de integração dos indígenas à nação permaneceu até a Constituição Cidadã, em 1988, de acordo com Kayapó (2016). Nessa Constituição, a qual estabelece relações entre Estado, sociedade e cidadãos, passam a ser resguardadas as garantias de direito sobre as terras e a manutenção de cultura indígena. Sem dúvida, é um divisor de águas para os autóctones, mas apenas mudou teoricamente a relação entre o Estado e esses povos, pois, infelizmente, ainda não foi capaz de mudar a visão da sociedade para com as comunidades tradicionais, inclusive porque o indígena fora, por muito tempo, entendido no campo do mito, portanto uma inverdade.

Ao final da década de 1970, quando alguns indígenas começaram a deixar seus aldeamentos para adentrar ao mundo acadêmico, são deflagradas discussões e movimentos sociais para clamar e exigir direitos, principalmente sobre a posse da terra. Krenak (2019) concorda que o acesso dos indígenas à Educação Básica e a continuação no Ensino Superior é fator basilar para dar visibilidade a essa comunidade, anunciando que, diferente de muitos registros que circulam socialmente, essas pessoas transitam e atuam como cidadãos comuns, ainda que enfrente as intempéries de uma sociedade preconceituosa. Anterior a esse período, eram raríssimos os casos de indivíduos indígenas que detinham conhecimento da cultura escrita. Diante disso, é plausível inferir que se trata de um recomeçar, de um (re)existir.

Convém lembrar que o artigo 231 (Brasil, 1988) protege os direitos indígenas reconhecendo sua organização social, costumes, valores, tradição e a posse de terras, nunca antes considerados, ou seja, essa população passa a ter garantias cidadãs, inclusive o direito à escolarização de forma a considerar também as línguas autóctones. Antes disso, o ensino oferecido aos indígenas tinha como finalidade atender uma ótica capitalista na qual os corpos eram “civilizados” para a integração à sociedade, para o trabalho braçal e sub-assalariado. Fazendo um contraponto, Ribeiro (1995, p. 146) diz que, mesmo em condições desfavoráveis, “o índio é irredutível em sua identificação étnica tal como ocorre com o cigano ou com o judeu. Mais perseguição só os afunda mais convictamente dentro de si mesmos”. Cunha corrobora:

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras [...] e tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos. (CUNHA, 1986, p. 99).

Atualmente, os indígenas ocupam diferenciados espaços e funções sociais, bem como atuando em diversas profissões: na educação, no direito, nas artes, na política, na literatura e nos aldeamentos, todos imbuídos por reescrever a sua própria história, e o fato de participarem dos mesmos espaços sociais dos “brancos” e aprenderem seus procedimentos e ferramentas não significa deixar de ser índio, apenas a possibilidade de sobreviver e da escolha em defender seus direitos, como qualquer outro cidadão.

Almeida (2010, p. 20) reforça dizendo que “são os próprios índios de hoje que não nos permitem mais pensar em distinções rígidas entre índios aculturados e índios puros”. Logo, a atualização da tradição e a resistência cultural coadunam, fortalecendo os indígenas para transitarem socialmente, promovendo aproximações, emitindo suas opiniões, sendo o que são, como seres do presente que atuam socialmente como um cidadão comum. Seguindo o mesmo raciocínio, Olívio Jekupé ratifica que:

[...] faz tantos séculos que o Brasil foi dominado pelos jurua kuery, não Índios em guarani, e desde aquela época tudo o que se fala sobre nossos parentes é escrito por eles. Eu não via isso como algo interessante, porque nós temos que contar nossas histórias para nossos filhos e se tiver de ser escrita, por que não pelo próprio índio? (JEKUPÉ, 2009, p. 11).

O relato dessa caminhada é ávido. Agora, são os próprios indígenas que contrariam as visões equivocadas que os prendem no passado, e revelam seus potenciais em dialogar com a sociedade e os símbolos tecnológicos e culturais; percorrem essa trilha por meio das artes, principalmente. A escrita alfabética entrelaçada aos grafismos são formas de afirmação da cultura autóctone e resistência capazes de gerar a valorização, o respeito e o reconhecimento cultural. Paralelamente, produzem o aprofundamento crítico da realidade, do pensar sobre e combater a discriminação e a invisibilidade, propondo revisão da história oficial do país.

Falar de literatura indígena ainda é muito comum um certo estranhamento. Krenak (2009, p. 1) pontua que as informações acerca do assunto são “equivocadas, incompletas e insuficientes”, mas a tendência é essa visão ser modificada, pouco a pouco, pois os indígenas vêm investindo intensamente nessas produções e, com a promulgação da lei 11.645/08 que propõe a rediscussão sobre a história e sobre os povos tradicionais na Educação Básica, a literatura autoral apresenta um discurso outro sobre essas existências, inclusive sobre questões de terra e meio ambiente, dentre outros valores sociais³⁸.

³⁸ Atualmente são muitos acessos e discussões a respeito de alimentação natural e medicina alternativa, conhecimentos sempre disponíveis, mas de pouca credibilidade ao longo desses séculos.

A implementação dessa Lei promoveu a abertura de um novo nicho editorial, apoiado por políticas públicas de expansão e distribuição de exemplares nas escolas, provocando a disseminação da temática em outros campos acadêmicos, tirando a tutela da antropologia, assim como do folclore. Krenak (2009) ainda assinala que a literatura autoral indígena representa um desafio para os estudos literários, linguísticos e textuais, pois o conceito de escrita para os indígenas diverge do que se chama de literatura ocidental e esbarra em referências tradicionais (cânone) e no preconceito.

Sobre isso, Culler (1999, p. 29) exemplifica dizendo que “assim que começamos a pensar nas culturas não europeias, a questão do que conta como literatura se torna cada vez mais difícil”, o que se pode pensar na circunscrição das discriminações. Talvez porque essa literatura problematize as diferenças e o combate à noção de superioridade e convoca para a revisão de inverdades, o encontro de raízes, por conseguinte, a construção de uma outra narrativa histórica.

A literatura oral, agora transposta para a escrita, reinventa esse povo, pretendendo vencer os estigmas fixados pela literatura canônica, reconstruir a existência nativa no imaginário nacional. Assim sendo, com a autoridade que lhe é de direito, os indígenas enfrentam desafios tanto com as técnicas do código escrito quanto com a acolhida de suas produções.

Sobre a recepção desses textos, Graúna (2013, p. 16) considera tratar-se de uma minoria que aprendeu a pensar de forma mais abrangente e “semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones”. Através desses textos protagonizados, com a propriedade de quem vivencia o contexto, os escritores indígenas propõem e reivindicam a recuperação de seu espaço enquanto sujeito ativo na formação da sociedade brasileira. Compreendem que é a possibilidade de entrada no universo não indígena, reeducando as mentes para a revisão conceitual tão necessária acerca das ideias que foram, ao longo do tempo, alimentadas sobre os povos nativos, as quais precisam ser reelaboradas, com vistas ao entendimento de que essa existência é parte da sociedade e não inimiga dela. Graúna acrescenta percalços enfrentados pela textualidade autoral indígena:

[...] a luta dos povos indígenas pelo direito à palavra oral ou escrita configura um processo de (trans)formação e (re)conhecimento para afirmar o desejo de liberdade de expressão e autonomia e (re)afirmar o compromisso em denunciar a triste história de colonização e os seus vestígios na globalização... e outras questões se colocam como relevantes ao estudo da propriedade intelectual indígena contemporânea no Brasil: indianidade, hibridismo, auto-história, diáspora, assimilações, preconceitos e perdas, entre outras questões. (GRAÚNA, 2013, p. 53-54).

Ainda que as mudanças não se materializem como assim deveriam, aos poucos, os indígenas seguem conquistando seus espaços, participando de centros de discussões de temas de interesse de sua coletividade ou da nação, e se destacam nas linguagens artísticas. Segundo Munduruku (2017, p. 22), “a população indígena está crescendo tanto em número quanto em expectativa de vida”, mas a situação do indígena é muito delicada, pois ainda colhem os frutos de sua permanência à margem social, desprovidos de assistências inerentes à sobrevivência digna de qualquer cidadão brasileiro. Ele assinala avanços consideráveis no século XXI, pois o indígena faz uso de celulares e câmeras de vídeo e com essa nova tecnologia revela as comunidades, as condições de sobrevivência, também denuncia ações governamentais (ou a falta delas); delata a invasão das terras e a destruição ambiental.

Em termos gerais, os modos indígenas de posse apenas do que é necessário à vida acabam por chocar com a ideia de acumulação de bens materiais da sociedade consumista. Por essas e outras razões, Daniel Munduruku (2016) diz que escrever a literatura indígena é a possibilidade de “desentortar” o imaginário brasileiro em relação aos povos originários, abrindo vias de compreensão sobre a diversidade humana no mundo, pensando criticamente sobre os choques culturais entre europeus e indígenas que, quase sempre, desqualificaram os povos originários.

O menosprezo aos povos tradicionais se manifesta de variadas formas. As alcunhas são exemplos, principalmente da preguiça, e essa caracterização foi tão demasiadamente repetida que transformou-se em uma suposta verdade, construindo a imagem de um indígena inimigo do povo brasileiro, por atravancar o progresso da nação quando, na verdade, lutam, incansavelmente, contra a exploração dos bens materiais e menosprezam essa avassaladora necessidade consumista. Kayapó faz referência à responsabilidade dos currículos escolares nesse quesito, pois

[...] a escola referendava a versão que identificava os povos indígenas como inimigos do progresso nacional, entre outros motivos por estarem situados em territórios que guardam grandes riquezas naturais que não estão acessíveis facilmente à exploração [...] e insistiam na ênfase da visão romântica e folclórica dos povos indígenas, condenando-os não apenas ao passado, mas também à pobreza naturalizada, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural. (KAYAPÓ 2016, p. 65).

Essa distorcida imagem de unicidade que prevalece nos dias atuais não passa de um equívoco. Mesmo não sendo fácil essa revisão, é preciso tocar as sensibilidades para entender que há formas de ser e viver; há formas de relação com o outro e com a natureza, por exemplo. Para isso, Munduruku (2016) assegura que o texto indígena exige que seus escritores

compreendam bem a narrativa engendrada ao longo de séculos, assim como a sociedade que foi construída com base nesse referencial para, a partir desse viés, uma outra narrativa ser edificada.

Diante do exposto, cabe dizer que a literatura autoral indígena é um marcador de território e, apesar de, ainda pouco reconhecimento, ela prospera. Rosa (2018, p. 258) considera que “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”. Assim como os “velhos da floresta”, os autores indígenas são também considerados guardiões do conhecimento ancestral. Eles escrevem a literatura dos ressurgidos denunciando um dos mais emblemáticos dilemas da existência indígena pós-colonização: o direito à terra. Por meio da escrita, deslocam-se e propõem aos seus leitores o despertar da sensibilidade para mirar outros horizontes.

Através dos contos mitológicos e lendas indígenas, a literatura explica, muitas vezes, o inexplicável sob o olhar da lógica humana; apresenta ou revive os valores da tradição indígena, os quais podem ensinar sobre a construção de um mundo possível. Os escritores lançam seus ecos culturais fazendo a transposição dos tradicionais contos orais, sobretudo para promover uma aproximação com a sociedade mais pautada no registro escrito, oportunizando e ampliando o acesso a esse universo tão próximo e, ao mesmo tempo, tão distante de nossa memória, implementando, de acordo com Zumthor (2000), uma transposição da oralidade, para que seja respaldado na escrita o que era representado apenas por meio da voz.

Não obstante, o texto escrito não comporta os atos não verbais das contações das histórias indígenas que, muitas vezes, estão presas a rituais e performances corporais com impostação de voz, interação da plateia, repetições, movimentos corporais esperados, ou não, marcas conversacionais e até mesmo intercalações com o silêncio, podendo as ilustrações representar hipoteticamente “uma tentativa de compensar a estaticidade da escrita, sendo essa vista como uma espécie de arremedo das narrativas orais”, de acordo com Jacob (2018, p. 281), porque tais transposições passam por processos de adaptação enunciativa, seja no âmbito dos elementos performáticos inerentes à oralidade, mas indisponíveis ao registro escrito, ou mesmo conceitual de costumes indígenas que podem confundir ou entrar em choque com os ocidentais.

Por essa razão, Venutti (2002, *apud* Jacob, 2018) compreende que essas traduções devem seguir estratégias adaptativas aos valores e necessidades estéticas em conformidade com

a cultura que irá consumi-las. Sobre isso, Munduruku (2018)³⁹, esclarece que certas adequações são imprescindíveis para proteger o objetivo de aproximação intercultural, ao invés de produzir outros equívocos ou mesmo reforçar o afastamento. Assim sendo, essa escritura é também a possibilidade de transportar o indígena para além do imaginário, não apenas como uma lenda ou um personagem, mas um cidadão brasileiro como outro qualquer. Essas vozes existem! E seus ecos precisam reverberar em todas as partes, principalmente nas escolas. Urge (re)conhecê-las e conhecer o que têm elas a nos dizer.

Esses espaços educativos precisam se abrir para permitir esse enunciar de (re)existência. Dessa forma, que se comece pelas crianças e adolescentes, permitindo a emersão das vozes autorais num ecoar de crenças, valores, cultura e sensibilidades, conseqüentemente o afastamento do passado de dominação e preconceitos, por se tratar de uma escritura que se propagou, equivocadamente, delegando ao *índio* o papel da impotência, ao tempo em que fora edificada a imponência do branco colonizador. Krenak (2019, p. 5) poeticamente confirma o valor da literatura indígena, que ensina a ler “mais que simplesmente textos, mas vidas, identidades, o Outro. Ensina a ler o outro para aceitá-lo e comungar com ele [...] desde que o leitor queira ler, ouvir e aprender”.

2.3.1 A vez e a voz da literatura indígena

Como instrumento de luta e de libertação, a literatura que as historiografias literárias brasileiras não contemplam pode contribuir para a disseminação de discussões outras que não as instituídas. Atualmente se propagam múltiplas vozes, dentre elas, as indígenas, por muito tempo silenciadas, permitindo que esse escritor ocupe, legitimamente, o espaço de enunciador, pois ele tem voz e é soberano para dizer quem é.

O texto de autoria indígena sai dos aldeamentos e ganha o mundo. Almeida (2013, p. 317) assevera que “Fundamental nesses estudos é a revelação da ampla capacidade dos povos indígenas de reformularem seus mitos e compreensões do mundo para dar conta de coletivamente pensar e interpretar a nova realidade que para eles se apresenta”, e que precisa ser apresentada à sociedade como um todo. São produções de caráter multimodal que mesclam linguagem verbal e pictórica, transitando por diversos campos da atividade humana, por meio

³⁹ Mesa de debate *De quem são as vozes (e os silêncios) indígenas na literatura brasileira?* na 2ª Feira Literária do Pelourinho – FLIPELÔ, Salvador-BA, em 9 de agosto de 2018, com a participação de Daniel Munduruku e Lia Minápoty, ambos escritores indígenas.

das vozes que, em sua maioria, migraram para os centros urbanos. É a produção que se presta a falar de si, a dar visibilidades existencial e cultural, promovendo descontinuidades conceituais.

Cunha (1986) lembra que o projeto de apagamento cultural indígena aconteceu mediante o sufocamento de seus elementos identitários com a arbitrária implantação de novos hábitos, valores e verdades ocidentais, isso porque, de acordo com Krenak (2019), a máquina estatal atua, até os dias atuais, para desfazer e minar as sociedades indígenas. Mas essa população, ao contrário das forças de uma suposta integração à nação, vingou, hoje visivelmente - para quem quiser ver - presente nos diversos espaços físicos e virtuais, defendendo a sua existência e culturas, inclusive por meio da literatura, ainda que seus direitos estejam em constante ameaça.

Macuxi (2018)⁴⁰ fala da dimensão política que é a escrita indígena, pois possibilita o diálogo e o fomento de reivindicações de políticas públicas como reação aos resultados das imposições seculares advindas com as invasões e dominação, seja no âmbito material ou imaterial. Vale lembrar que esses povos sempre escreveram e registraram suas histórias por meio de diversos símbolos não alfabéticos, a exemplo dos grafismos, dos ritos e das danças.

Hakiy (2018) atesta que “Esta literatura tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade” e serve de mecanismo de perpetuação e de conhecimento, tanto para os indígenas quanto para os não indígenas. Nessa perspectiva, Almeida colabora pontuando intenções da literatura indígena:

[...] quando tantas palavras estranhas chegam na cidade vindas diretamente das matas e dos sertões-textos de índios, textos recém-publicados em português, mas também em outras diversas línguas, estaremos, portanto, aptos e enxergar e escutar as vozes dos passarinhos, as cores do verde, e muitas qualidades das onças [...] é para isso que os índios estão escrevendo, desenhando, aprendendo a fazer livros. (ALMEIDA, 2009, p. 93).

Através dessa textualidade o indígena recupera a possibilidade de falar de si abordando os preconceitos e os apagamentos culturais que precisam ser problematizados, ao mesmo tempo esclarecidos. Munduruku assinala que, através da autoria literária, os povos indígenas procuram:

⁴⁰ Ely Macuxi concede entrevista ao Correio da Cidadania em 21/12/2018. Disponível em <http://www.correiodacidade.com.br/cultura-esporte/13618-entrevista-com-ely-macuxi-autor-de-ipaty-o-curumim-da-selva>.

[...] atualizar suas culturas para continuarem vivos, utilizando as novas tecnologias. Com elas podem mostrar como e onde vivem, qual o tamanho das suas terras. Também denunciam o descaso do poder público, a invasão de seus territórios, a destruição da natureza. Fazem isso usando a internet, os celulares, as câmeras de vídeos e a literatura, que é o que mais nos interessa nessa conversa. (MUNDURUKU, 2012, p. 63).

De acordo com o escritor, o caminhar pela quebra do silêncio e dos estereótipos indígenas encontra amparo no crescimento das discussões multiculturais e na literatura, com apoio dos recursos de multimídia como fortes aliados para o protagonismo indígena a partir do momento em que passam a produzir seus discursos, seus textos, suas artes. Wapichana (2018) sustenta essa afirmativa dizendo que a escrita autoral é um dos caminhos para o conhecimento da sociedade brasileira a respeito dessas nações primárias, e completa:

Para a gente, eu como autor, meu povo, que reflete o que eu faço lá, é primeiro autoestima, isso aumenta nossa autoestima, depois a gente tira aquela coisa do outro escrever pela gente, então é nosso próprio olhar, a nossa própria vivência, é nossa própria espiritualidade, nosso jeito de ser no mundo, de viver no mundo. (WAPICHANA, 2018, p. 77).

Indígenas agora falam, leem e escrevem por si e pela própria coletividade; penetram no campo literário agregando em seus textos múltiplas características discursivas, pintando suas narrativas com as marcas da diferença. Bonin (2015, p. 32) diz que a literatura indígena “mescla o código escrito e certos mecanismos retóricos característicos da oralidade” e ainda incorpora lógicas discursivas de outras culturas, impulsionando o leitor a um contexto desconhecido, porém instigante, o que pode mobilizá-lo para mais conhecer sobre a temática.

Partindo do pressuposto que o referido movimento literário é um ato de combate ao pensamento ocidental, talvez seja possível atribuir a classificação de entrelugar preconizada por Santiago (2000), no sentido em que ainda é uma indefinição, mesmo que, para o escritor, esteja claro o seu pertencimento e consolidada a sua escrita, ou mesmo que a sociedade não reconheça a existência de uma produção literária que marcha a caminho de um possível assentamento, compondo uma das ações de resistência indígena, conforme Graúna (2013).

Thiél (2012, p. 36) menciona o caráter híbrido dessa literatura formada pela inter-relação de oralidade e escritura, que “conduzem à releitura do que o cânone ocidental costuma considerar como texto literário”. A referida autora (2012, p. 13) afirma que “ler textos indígenas exige abertura para outras tradições literárias, construídas em multimodalidades discursivas que solicitam do leitor percepção de elementos provenientes de visões complexas de mundo e da

arte de narrar histórias”, o que não é um exercício fácil, pois o “cânone” pressupõe uma referência a ser seguida, por conseguinte, inviabiliza outros.

O fato é que é perceptível a fertilidade conceitual e linguística que o texto indígena possui e, ao mesmo tempo em que instiga o leitor, desenvolve habilidades interpretativas e a consciência de que há pluralidade de expressão literária, e mesmo não sendo as canônicas, são legítimas e valiosas. Munduruku (2018) arremata dizendo que as produções literárias indígenas ocupam espaço no “cânone indígena”, ou seja, o espaço criado por autores e autoras indígenas, não se importando com o suposto espaço hegemônico literário construído sob a égide do pensamento ocidental.

Essa literatura firma-se na espiritualidade e na cosmovisão do seu povo entendendo ser uma produção de identidade coletiva. É sob essas prerrogativas que a produção textual assume a importância de protagonizar o processo de revisão do *status quo* em que foi construída a memória social do povo brasileiro. Mandagará (2018) arrisca que o marco da autoridade literária indígena contemporânea pousa sobre Eliane Potiguara, em *Identidade Indígena* (1975), poema autobiográfico, apenas publicado em 2004, mas ao mesmo tempo pontua que:

[...] em literatura, estes começos são sempre algo arbitrário. Seria igualmente válido dizer que a autoria indígena começa com a primeira publicação em livro, a coleção dos mitos do povo Desana *Antes o mundo não existia*, de Umusi Pārōkomu e Tōrāmu Kehíri (1980) ou com *Histórias de Índio* (1997), de Daniel Munduruku. (MANDAGARÁ, 2018, p. 13).

Bonin (2015) assegura que há registros de escritos indígenas desde o século XVIII, mas a expressão escrita dos povos ameríndios passa a ser assumida a partir de 1990 para estabelecer o sentido de pertencimento de uma coletividade que fala através de seus escritores e, atualmente, participa dos diversos contextos não indígenas. Na revista **Leetra Indígena**⁴¹, volume 1, há a informação de que os indígenas consideram René Kithaulu, da etnia Nambikwara, como o pioneiro do movimento de literatura autoral, mas sua publicação editorial *Irakisú, o menino criador*, data de 2002, talvez pelas mesmas razões de outros tantos indígenas que já faziam a travessia dos contos indígenas da oralidade para a escrita, mas sem a

⁴¹ Leetra é um laboratório de pesquisa linguística da Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, que se dedica à formação de professores da educação básica colaborado com a implementação da Lei 11.645/08. Uma das ações desse projeto institucional é a Revista eletrônica **Leetra Indígena**. Disponível em <http://www.leetra.ufscar.br/>.

oportunidade de divulgação, o que ainda é muito comum. De todo modo, convém mencionar que os primeiros registros escritos foram direcionados para as comunidades indígenas.

A literatura, que atualmente não descansa na floresta, faz os cabíveis registros da “história que passou a ser contada sempre do modo como aconteceu para alguns e não do modo como aconteceu para todos” e, de acordo com Jecupé (1998, p. 84), constrói uma historiografia paralela que, atualmente, já conta com destaques de projeção nacional e internacional, além de premiações literárias⁴². Cristino Wapichana, escritor indígena roraimense, em 2017, recebeu o prêmio de melhor livro para crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, com a obra *A boca da noite*, livro publicado em setembro de 2016 pela Editora ZIT. Essa obra também entrou no catálogo da Feira Literária do Livro Infantil e Juvenil de Bolonha e selo “Altamente Recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Kaká Werá Jecupé, de origem Tapuia, destaca-se com obras que compõem o acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 1999 e 2001, com relevo para *A terra dos mil povos* (1998) a qual apresenta informações históricas sobre o Brasil na perspectiva do indígena. Olívio Jekupé, de origem Guarani, é outro nome que merece realce. Em suas obras, mescla dados biográficos e a fantasia, oferecendo ao leitor informações indígenas sob uma linguagem criativa, tendo sua primeira publicação em 1997. Yaguarê Yamã, representante da etnia Sateré Mawé, é escritor e ilustrador, autor de mais de 20 obras literárias, algumas pertencentes ao acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2005, tendo sua primeira publicação em 2001, com *Puratig: o remo sagrado*.

Eliane Potiguara é uma pesquisadora dos significativos ecos do pensamento indígena e defensora da propriedade intelectual de seu povo. Destaca-se com a linguagem poética, mas ganha notoriedade com *Metade Cara, Metade Máscara* (2004), através do qual reflete sobre o amor, as relações humanas, a paz, a identidade e a ancestralidade, primeiramente publicado pela Global editora e republicado pelo Instituto UKA. Eliane foi indicada em 2005 ao Projeto Internacional “Mil Mulheres ao Prêmio Nobel da Paz” e ganhou o Prêmio Literário do PEN CLUB da Inglaterra e do Fundo Livre de Expressão, nos Estados Unidos, pela atuação política do livro *A terra é mãe do índio*.

Na atualidade, Daniel Munduruku é o escritor indígena de maior evidência nacional, com considerável número de publicações, sendo 53 livros - pesquisas, romances, memória e

⁴² O Prêmio Tamoios, criado pela FNLIJ desde 2005, em parceria com o INBRAPI, é dirigido aos escritores indígenas promovendo o incentivo à produção literária e premiações. Um ano antes, em 2004, a FNLIJ em parceria com o INBRAPI criou o concurso Curumin, que incentiva e premia trabalhos de professores à promoção da leitura literária de obras de autoria indígena na Educação Básica.

contos – mais participações em organização, colaboração e contribuições em jornais e revistas⁴³, por essa razão o de maior visibilidade no cenário literário brasileiro. É pioneiro em escrever para crianças não indígenas e tem destaque no PNLD com *O Caráter Educativo do Movimento Indígena* (2012). Recebeu diversos prêmios no Brasil e Exterior, entre eles: Prêmio Jabuti (2004), Prêmio Infante Juvenil (ABL, 2008), Prêmio Érico Vanucci Mendes (2003), Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância (UNESCO, 2002), Ordem do Mérito Cultural (Ministério da Cultura, 2006), Prêmio Ofélia Pontes (FNLIJ, 2005) e muitos de seus livros receberam o selo Altamente Recomendável outorgado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Dado o seu engajamento à causa, Munduruku é presença assídua em eventos institucionais e acadêmicos. Ele esclarece através de um canal virtual que “a literatura indígena é o reflexo do índio, é uma demarcação de território, é o espírito de coletividade que se revela nos textos, na dança, nas pinturas e está no cânone indígena”⁴⁴, o que permite compreender o grito de denúncia, de liberdade, de existência nessa textualidade. Ele reitera, nesse mesmo vídeo, que é uma forma de militância, porque lembra quem são os indígenas e o país não pode esquecer, ou desconhecer, o que aconteceu na história da colonização.

Além desses autores, estão literariamente publicando narrativas para crianças e adolescentes Verá Kanguá, Papa Miri Poty, Lúcio Paiva Flores, Roni Guará, Elias Yaguakãg, Lia Minápoty, Aurilene Tabajara, Edson Krenak, Jerá Giselda, Naine Terena, Severiá Idoriê, Juvenal Payayá, Verônica Manauara e Ely Macuxi, sem esquecer da poética de Márcia Wayna Kambeba. Muitos desses indígenas transitam por outras interfaces da indianidade fazendo ilustrações, produzindo músicas e vídeos, palestrando, atuando nas salas de aula.

Nota-se que, embora seja recente o movimento literário indígena e essa ser uma informação pouco conhecida, atualmente há 57 escritores⁴⁵ de 26 etnias distintas, escrevendo, em sua maioria, para o público infantil e juvenil e veiculam no mercado editorial, ou autopublicação em sites, blogs ou revistas, valendo-se das diversas tecnologias como mecanismos de transmissão⁴⁶. As editoras, compreendendo o pulsante nicho, investe em

⁴³ Número atualizado em 2020, de acordo com o currículo lattes do escritor <http://lat.cnpq.br/1346640850059252>.

⁴⁴ Daniel Munduruku esclarece ao público paradigmas da literatura indígena como a maior produção artística, atualmente, produzida por esses povos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SNiCVnf8uCG>.

⁴⁵ Dados extraídos da Bibliografia das publicações indígenas no Brasil que tem o propósito de inventariar as publicações e servir de suporte para pesquisadores, leitores e educadores. Disponível em https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil.

⁴⁶ Lima (2012) identificou 538 obras autorais ameríndias brasileiras entre literatura, dissertações, teses, artigos científicos, comunicações acadêmicas, etc, versando sobre variados temas como saúde, literatura, história, meio ambiente e natureza, matemática, geografia... muitas dessas obras produzidas para nutrir as escolas indígenas.

ilustradores renomados compondo materiais de alta qualidade construindo a multimodalidade do texto indígena, que une o texto verbal e o imagético, de acordo com Krenak (2019, p. 2), colocando “em pauta a literatura que, há cem anos atrás, Mariátegui disse não existir e que, um dia, existiria com força”.

Macuxi (2018, p. 52), compreende essa textualidade como a representação de “uma cultura indígena viva, perene, criadora, transformadora e impulsionadora para os novos desafios que o mundo hoje impõe aos povos indígenas” e, por meio da palavra poética, tem o poder de desatar as amarras da opressão e educar o pensamento das crianças.

Regina Dalcastagnè⁴⁷ (2019), afirma que o racismo estrutural é latente no presente meio literário, mas a narrativa indígena chega com a possibilidade de dizer coisas, responder perguntas, sanar dúvidas e rebater estereótipos e preconceitos. Salienta que o número de escritores “das margens” vem aumentando, aos poucos, e relembra que o acesso de indígenas – e negros – ao letramento foi muito tardio e o acesso às universidades é recente. A pesquisadora avalia que o campo editorial aceita “muito mal” a produção das minorias ou permite-a num nicho apartado dos cânones, por isso concorda que esses atuais escritores contam, estrategicamente, com as redes sociais, as publicações independentes e pequenas editoras que atuam em favor da democratização dessa nova literatura.

Essas informações ilustram o crescimento do movimento literário indígena como ação de afirmação e empoderamento que, segundo Thiél e Quirino (2011, p. 7), “faz com que sua inserção na escola, nas leituras propostas para os alunos, se torne ainda mais relevante”. São poesias, mitos, lendas e narrativas outras que navegam promovendo a reflexão, minimizando preconceitos e fomentando uma outra possibilidade de reconto sobre a cultura indígena. Kambeba assegura que:

Hoje, temos indígenas que se utilizam das redes sociais, blogs e páginas de cunho literário que são visualizadas todos os dias. Nasce outra ferramenta, se bem usada, de divulgação do pensamento indígena. Aos poucos vai-se ganhando um público leitor nas redes virtuais para uma literatura virtual, com o mesmo peso que a literatura publicada em papel. (KAMBEBA, 2018, p. 42).

Certamente esse número se expandiu, tendo em vista os meios de produção e publicação, assim como os acessos dos indígenas aos meios acadêmicos.

⁴⁷ Regina Dalcastagnè é professora do Departamento de Teorias Literárias e Literaturas da UnB. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-03/narrativas-literarias-nao-expressam-diversidade-brasileira>.

A pluralidade que essa cultura pressupõe nos permite pensar em *literaturas indígenas*, em possibilidades de vida e compreensões conceituais que podem, na escola, fomentar práticas leitoras sob a ótica da transformação social, tocando as inteligências e sensibilidades da juventude. Sob esse viés, permite a reflexão sobre os problemas ainda enfrentados pelos indígenas e tece a esperança pela compreensão das diferenças, seja étnica, de gênero ou ideológica, portanto é possível dizer que pode ser um norte para a promoção de diálogos que façam repensar que não é mais possível considerar uma única forma aparentar, de agir, de ser e de estar no mundo.

Em face desse contexto, compreendo que a introdução da leitura literária na escola requer uma apurada intervenção didática, pois é sabido que o mero contato com a literatura não confere a transformação do sujeito, um dos propósitos do texto literário no ambiente escolar e, embora os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴⁸ detenham prerrogativas de refletir sobre a realidade étnico-cultural, quase não se vê tal conteúdo.

O texto literário, quando aparece, é concretizado em fragmentos, ou sob abordagem pouco preocupada com a representatividade plural do país. Por outro lado, mesmo com as diversas publicações disponibilizadas através Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)⁴⁹, ainda é muito comum a afeição pelas produções clássicas da tradição brasileira, as quais abordam a história instituída, as marcas europeizantes, longe de representar o contexto dos estudantes da educação básica na atualidade. Munduruku, poeticamente, traduz este cenário:

Estes olhares que os europeus trouxeram para cá revelaram que seus interesses estavam acima da real intenção de encontrar-se com nossos antepassados. Eles não tiveram consideração por nossos olhares e logo mostraram suas verdadeiras intenções de domínio, de riqueza fácil. Para isso não se furtaram de querer aprisionar nossos avós, roubar-lhes os conhecimentos tradicionais e tentar tirar de dentro de nós nossa forma de escrever nossa própria escrita. (MUNDURUKU, 2012, p. 64).

A literatura de autoria indígena sugere a reconciliação entre indígenas e não indígenas, e com a natureza. Essa aproximação pode começar pela escola repensando os estereótipos que

⁴⁸ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado em 1985, é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>.

⁴⁹ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

mancham essa ancestralidade além disso pode reverberar para sensibilizar quem está do outro lado do muro. Portanto, é hora de desaprender o que a escola ensinou por muito tempo: a compreender os indígenas e suas culturas de uma maneira inadequada, estereotipada.

2.3.2 Feições e traços da literatura indígena

“Minha literatura não pode ser subalterna. Eu também não”.⁵⁰
Daniel Munduruku.

As obras literárias indígenas são narrativas que contam histórias da origem, convidando o leitor a romper com atitudes capitalistas que, freneticamente, maculam conexões mediante consumo exacerbado de bens e produtos, resultado do entendimento contínuo de posse que tem colocado em risco não apenas a vida dos indígenas, mas de todo planeta.

Através da literatura, os escritores buscam a autoafirmação enquanto cidadãos pensantes e atuantes. É um acervo voltado, preferencialmente, para o público infantil e juvenil que se compromete em conscientizar a sociedade sobre os povos originários e, diferente do que é sabido por muitos, e veiculado através dos textos indigenistas, as produções literárias dos indígenas não se encerram em lendas e mitos. Além de transpor as histórias ouvidas e aprendidas de seus antepassados em formato de contos, os indígenas criam poemas, romances e aventuras, a maioria de produção individual, mas algumas de criação coletiva. Muito da literatura desse grupo, além de recontar essas textualidades tradicionais, contam vivências de suas comunidades com relação aos idosos, às crianças, à liderança, ao respeito com a natureza, etc.; falam do presente, da vida na aldeia assim como dos distanciamentos desse espaço em busca de uma vida com mais acessos e recursos, levando ao público as realidades dessas comunidades, por muito tempo silenciadas ou mal compreendidas. Munduruku (2013) ilustra contextos da literatura autoral:

Contam aventuras vividas, ouvidas ou lidas; revelam sabedorias antigas; ensinam fórmulas de remédios ou receitas de alimento. Enfim, são leituras que podem revelar um lado pouco conhecido de nossa gente nativa, e, ao mesmo tempo, são fundamentais para que se possa compreender, aceitar e respeitar o que pode lhe parecer diferente. Na verdade, o que você irá encontrar é apenas outro jeito de ser humano.⁵¹

⁵⁰ Matéria de opinião do Instituto Itaú Cultural. Disponível em <https://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna>.

⁵¹ Povos indígenas no Brasil e sua literatura. (2013). Disponível em <http://danielmunduruku.blogspot.com/2013/12/povos-indigenas-no-brasil-e-sua.html>

Para Jekupé (2009), a escrita autóctone é uma contranarrativa literária dirigida aos não indígenas no sentido em que a aliança entre a representação gráfica e as marcas da oralidade concorrem para uma reflexão do leitor sobre a imagem produzida a respeito dessa população e, nas entrelinhas, aponta e questiona estereótipos direcionados aos povos tradicionais ao longo dos anos. Almeida (2016) chama a atenção para os múltiplos elementos linguísticos indígenas e não indígenas que compõem essa já volumosa literatura, os quais encerram a elaboração de simbólicos diálogos compatíveis com a pluralidade nacional, podendo ampliar espaços de inclusão.

A obra literária indígena apresenta projeto editorial diferenciado: o prefácio da obra, quase sempre propõe um diálogo de aproximação com o leitor; o posfácio sempre oferece textos informativos para leituras complementares sobre particularidades étnicas generalizadas e específicas do autor, assim como disponibiliza um glossário, quando necessário. A composição multimodal da literatura indígena brasileira é saliente, pois ao lado da escrita alfabética há elementos visuais/grafismos, que não são apenas ilustrações, mas ingredientes que compõem o texto para além da estética, concorrendo para a compreensão do texto:

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. (THIÉL E QUIRINO, 2011, p. 6634).

As autoras compreendem essa multimodalidade presente nos textos indígenas e, por essa razão, denomina de *textualidades indígenas*, ao invés de literatura. Há, nas tessituras, a concorrência de dualidades: o ideal e o contestável, o bem e o mal, humanos e animais, por exemplo. Alguns volumes contemplam aspectos moralizantes de modo a possibilitar advertências e aprendizados diante de virtudes e atitudes questionáveis e, geralmente, atribui amparo à parte mais frágil em situações de conflito e perigo, levantando reflexões que vão de encontro com as impulsividades e a força bruta, ao mesmo tempo em que descortina outras formas de ver, sentir, viver.

Há também narrativas tecidas a partir de seres encantados que, ora protegem a floresta, ora maculam, revelando aspectos culturais de determinadas etnias, como é o caso dos Maraguá, muitas vezes fazendo reflexões sobre atitudes predatórias frente à natureza, quando não respeita

seus elementos, extraindo produtos deliberadamente para alimentar a ambição e o capitalismo, desrespeitando a cultura sustentável, a mística e os ancestrais que constituem um dos pilares das culturas indígenas. Esses textos abordam o medo como propulsora de reflexão a respeito dos perigos da floresta e a necessidade de preservação dos elementos naturais para a manutenção da vida humana.

É importante grifar que os indígenas estão fincados na contemporaneidade, mas isso não inviabiliza as marcas da tradição nas narrativas, ao contrário, contempla em seu *corpus* as realidades do passado, e do presente, marcadas através dos personagens, tempo, espaço e trama, propondo, muitas vezes, uma experiência sobrenatural, através de elementos verossímeis que dialogam entre o possível e o imaginário. Essas particularidades permitem inferir que a leitura desses textos explora as relações de interdependência entre os seres e os humanos por meio da linguagem impressa que traz o registro de termos, expressões e modos de vida do universo indígena, assim como a superação de adversidades que acompanham essa existência desde a colonização lusitana.

Na escola, essa literatura faz exigências ao leitor e ao mediador, pois reivindica do aluno foco no contexto, nos personagens e no enredo, bem como nos desdobramentos que a leitura pode suscitar sob a intervenção pontual do professor interessado em fazer a seleção de um texto que possibilite a experiência multicultural, a ruptura da exclusão, a reflexão sobre a realidade e necessidades indígenas na atualidade. Também o entendimento das diferenças com a pretensão de reacender as identidades e alteridades, e inserir conhecimentos históricos por muito tempo barrados no currículo escolar, fazendo da leitura um caminho de descobertas e reflexões necessárias à mudança de paradigmas sociais.

3 DA FLORESTA À CIDADE, UM CAMINHO À VISIBILIDADE

Enfim, fez-se o caminho.
Agora, caminha-se sobre ele.”
Daniel Munduruku.

As imagens estereotipadas dos indígenas ainda estão vivas e, em alguma medida, fazem parte de investidas pedagógicas num único e equivocado 19 de abril. As temáticas – indígenas e negras – quase sempre são tratadas de forma superficial, descuidadas, quando não negligenciadas, mas precisam adentrar às discussões escolares, perpassando as disciplinas do currículo comum, com ênfase nas disciplinas de Artes, História e Literatura. Se ainda falta conhecimento e formação profissional, cabem ao poder público e a iniciativa privada, ou mesmo ao docente, de forma autônoma, debruçar-se sobre essas emergentes discussões.

Num cenário em que muito se discute a formação de leitores, justifica-se a proposição de práticas leitoras em aulas de Língua Portuguesa no intuito de conhecer a diversidade indígena sob a prerrogativa da Lei 11.645/08, que torna obrigatório na Educação Básica, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, em especial nas disciplinas de Arte, História e Literatura. Para esse fim, sublinho a literatura autoral indígena como manifestação cultural de resistência.

Essa seção contempla um breve estudo sobre as leis educacionais que visam à inserção da discussão étnico-racial nas escolas, fruto de movimentos sociais que se intensificaram na segunda metade do século XX. Em seguida, faz uma reflexão sobre o vazio discursivo a respeito das populações tradicionais, bem como o (re)conto dessa complexidade e riqueza que é a vida indígena. Dando continuidade, uma exposição sobre concepções de letramento literário e posicionamento da escola frente às emergentes mudanças que se precisa empreender para abrir espaço às vozes indígenas sufocadas nos discursos sociais. Apresenta as obras literárias selecionadas para o objetivo deste trabalho, a descrição do espaço de aplicação e dos sujeitos envolvidos no processo, por fim, o detalhamento das sequências das atividades didáticas aplicadas ao longo da intervenção, em uma classe de Ensino Fundamental II.

3.1 ROMPENDO O SILÊNCIO: ENTRE A LEI 10.639/03 E A LEI 11.645/08

A população negra e afrodescendente no Brasil testemunhou os apagamentos socioculturais nos relatos oficiais produzidos na história do país. Foram discriminados, rechaçados, negociados e escravizados ao longo de infindáveis 300 anos de colonização, e após a abolição da escravatura. Fato semelhante aconteceu à população indígena, considerada sua existência apenas a partir da colonização, ignorando suas raízes e realidades no seu lugar de origem.

O Brasil, mesmo sendo um país prioritariamente multirracial, destaca-se pelo racismo construído a partir da hegemonia da camada social branca, bem como seus aparelhos institucionais. Os movimentos de resistência iniciados no período escravagista imprimiram ações frente às violentas investidas dos senhores que dominavam as atividades comerciais do país, deflagrando incontáveis fugas para os quilombos. Tais ações foram se repetindo ao longo de décadas, até a promulgação da Lei Áurea, ao final do século XIX, em 1888. Ainda assim, as perseguições, o racismo e o preconceito continuaram fazendo parte da rotina dos negros e afrodescendentes desse país, alimentando cada vez mais a resistência a esse estado social.

As lutas dessa população em defesa de seus direitos se intensificaram a partir da década de 1930, com a criação da Frente Negra Brasileira e atingiram maior força na década de 1970, com a emergência do Movimento Negro. Ao final da década de 1980 e início da década de 1990, os resultados dessas diligências começaram a aparecer.

A Marcha Zumbi⁵², em 1995, foi uma das investidas para o despertar de políticas públicas em defesa dos afrodescendentes e pela reparação de ações que inviabilizaram direitos, mas apenas após a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrido em Durban, África, em 2001, os governos sentiram-se obrigados a tomar as medidas de garantia de inclusão dessa população na escola, no mercado de trabalho, nos espaços sociais, como qualquer cidadão comum. Gomes evidencia que:

[...] a luta passa a focalizar uma intervenção política que caminha em duas direções: a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente a desigualdade racial reivindicando-lhe a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado mediante a inserção de quadros políticos e

⁵² Movimento de liderança negra, a Marcha Zumbi aconteceu em Brasília em 1995, em alusão aos 300 anos da morte de Zumbi, com vistas à articulação política do Movimento Negro. Contou com a participação de 30 mil pessoas. Disponível em <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>.

intelectuais nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal. (GOMES, 2007, p. 99).

Quando a referida Conferência foi realizada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, n. 9.394/96, no art. 26 §4º, assegurava o ensino da História do Brasil, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Em 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi contemplada a reflexão sobre a construção de uma educação voltada para a cidadania, e para a questão da pluralidade cultural, no quesito temas transversais. De acordo com o documento de apresentação dos PCN, a recomendação dessa temática foi um dos critérios adotados para o trabalho escolar no Ensino Fundamental.

Tal prerrogativa não se constituiu suficiente para uma ação coerente a respeito dessa multidiversidade, mas os movimentos sociais não cessaram. Ainda, de acordo com Gomes (2007, p. 100), “o Movimento Negro passa a intensificar a sua luta demandando mudanças concretas no campo dos direitos”, denunciando arbitrariedades produzidas socialmente nas diversas esferas. Logo, alguma medida deveria ser tomada com vistas a educar o pensamento, e, conseqüentemente, as ações individuais e coletivas. Esse Movimento tinha como objetivo empreender forças e estratégias para que os negros aprendessem a defender seus espaços na sociedade, inclusive por meio da instrução sobre as questões legais endereçadas a essa população.

Muito mais passos foram necessários para as conquistas de direitos, principalmente no tocante à inserção desse tópico nas salas de aula. Fruto também de várias ações desenvolvidas pelo Movimento Negro, em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 é sancionada tornando obrigatória a ampliação do ensino sobre a História e Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas da Educação Básica, redefinindo a Lei 9.394/96, por um lado evidenciando o caráter multiétnico da sociedade, por outro motivando as escolas brasileiras à revisão político-pedagógica de seus currículos e formação docente, ampliando as discussões e fomentando, de maneira sistematizada, mudanças estruturais por todo o país.

Gomes (2007, p. 106), ressalta que “A lei 10.639/2003 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em favor de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade”. Com base nesse contexto, a partir da implantação dessa lei, foram desenvolvidas ações em favor da formação de professores para a diversidade étnico-racial, bem como a

produção de materiais didáticos e investimentos em pesquisas direcionadas para uma educação pautada nessas questões. Dez anos depois, Gomes (2017) reforça esse discurso pontuando que é através do Movimento Negro que são tracejados debates a respeito da complexidade da desigualdade no Brasil, com vistas a romper com as concepções estereotipadas. As ações afirmativas do Movimento Negro, inclusive, dá voz aos negros em lugares antes negados, seja na educação, nas mídias e em discussões sociais que abordam os dilemas étnico-raciais, os direitos e as violências sofridas pelas populações negras. Também reeduca negros e negras sobre a identidade corporal no sentido de elevar a autoestima de mulheres e homens que tiveram seus corpos castigados e/ou decalcados sob a ótica da branquitude, em nome de uma estética unificada para atender a padrões socialmente aceitos e valorizados.

3.1.1 Do silenciamento ao conhecimento

Na cidade, formam redes de reciprocidade e sempre riscam uma linha de onde estão agora que vai dar lá no parque da antiga aldeia, vila ou paróquia da missão onde foram seus avós aldeados. Estão na cidade, mas, definitivamente, não são da cidade.⁵³

Ailton Krenak.

Outro grupo social já havia se levantado do anonimato e passa a empreender forças para a (re)conquista do seu espaço, rompendo com as concepções colonizatórias, silenciadas ao longo do tempo: os povos indígenas. Assim, em 2008, oficialmente, os currículos mais uma vez são alterados, passando à escola a obrigatoriedade por introduzir em seus programas o estudo da História e Cultura indígenas, com a Lei 11.645/08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/96 e modifica a Lei nº 10.639/03. Sob essa prerrogativa, saberes, cultura, língua, modo de vida e organização social precisam estar inseridos na grade curricular das escolas brasileiras, na Educação Básica. Essa diretriz assenta-se sob a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade

⁵³ KRENAK, Ailton. *Antologia Indígena*. 2009, p. 42.

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. (BRASIL, 2008).

A aprovação da Lei torna possível a efetivação de uma educação mais justa, na qual sejam abordados saberes relacionados a dois segmentos da população brasileira, historicamente excluídos do contexto educacional e da sociedade. Essa orientação propõe o intercâmbio cultural entre os povos formadores da nação e traduz a maior conquista do movimento indígena, pois representa, concretamente, a possibilidade de superação de equívocos que envolvem a imagem desses povos. Com isso, a perspectiva de, por meio de direcionamentos mais incisivos, potencializar nas escolas a problematização sobre a equivocada construção unilateral da premissa de identidade nacional, afinal é necessário reeducar as cabeças. Teoricamente, a implantação normativa contribui para a renúncia ao discurso eurocentrista, incluindo os grupos étnicos indígenas e negros, comprovando as contribuições desses povos na formação nacional, prerrogativas ainda distantes das práticas sociais.

Monteiro (2015, p. 83) adverte que a “necessidade de recolocar, para repensar, a questão indígena no Brasil atual implica, necessariamente, no reconhecimento da legitimidade dos novos lugares que os indígenas vêm ocupando, sem abrir mão das suas identidades culturais”, haja vista o crescente e considerável número de publicações autorais, sejam impressas ou virtuais. Nessa perspectiva, é a possibilidade de trilhar o caminho para a experiência intercultural, sob a voz indígena que fala de si e de seu lugar de fala, abarcando sua realidade, sobretudo no presente. Moço corrobora, salientando que:

Numa sociedade em que se fomenta o diálogo entre as diferentes culturas, o indivíduo, enquanto ser social terá de ser educado, transformado, num ser intercultural, isto é, de forma muito simplificada, um ser capaz de estabelecer pontes de diálogo com o outro, que tem uma cultura diferente da sua, que é, simplesmente diferente. (MOÇO, 2012, p. 11).

Logo, o princípio está em promover o encontro entre o indígena e o outro; entre o outro e a diversidade. A escola foi um dos aparelhos institucionais que mais contribuíram para a manutenção de preconceitos, dessa forma, é ela a responsável em promover conhecimento e transformação social, problematizando a verdade institucionalizada, ao mesmo tempo fomentando a reconstrução de ideias e valores que envolvem a coletividade. Kayapó (2016)

explicita que o silenciamento desses povos, bem como o tratamento folclórico, condena-os a um passado remoto na história:

São oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil” e da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da história nacional, especialmente nas manifestações do dia 19 de abril, quando as crianças aprendem sobre o encontro dos portugueses com esses povos que viviam nus, falavam a língua tupi, adoravam o Deus Tupã ou a Lua (Jacy), além de viverem isolados no tempo e no espaço. Cria-se, desse modo, o mito do índio genérico. (KAYAPÓ, 2016, p. 57).

O historiador adverte que “até recentemente a escola compactuou com o projeto de integração e com o silenciamento dos povos indígenas” (KAYAPÓ, 2016, p. 65), e os currículos frequentemente assumem o discurso de desaparecimento, resumidos às heranças mais evidentes nos hábitos sociais, por exemplo tomar banho diariamente, comer peixe assado e consumir a farinha de mandioca; em paralelo, uma imagem passiva dos grupos indígenas, ao ponto de não terem resistido às diversas formas de violência colonizadora e os extermínios retratados em diversas leituras sobre a história do país, fato que anula as lutas de resistências. Nessa perspectiva, outorga aos indígenas o pretérito, portanto findada a sua existência, quando, na verdade, são os detentores de conhecimentos importantíssimos, inclusive botânicos, saberes muito mais valorizados fora do país.

E o que pode a literatura indígena na escola, se o indígena não é parte do currículo escolar, como deveria ser? Quando surge a abordagem, geralmente é por meio de apontamentos estanques que nomeiam os povos ou sobre o levantamento numérico de comunidades e etnias, o que muito se distancia de um enfoque consistente em que se ponderem os jogos constitutivos das relações sociais e parece ser difícil mudar esse cenário.

Grupioni (1995) já falava sobre essa apresentação fragmentada dos indígenas nos livros didáticos, mas é premente a necessidade de estabelecer paradigmas que fomentem mudanças desse cenário, a começar pela formação de professores, aproximando-os das pesquisas mais recentes sobre o assunto com vistas à revisão escolar desse conteúdo, visto que a educação é uma das vias de combate a estereótipos para a edificação de novos entendimentos. Munduruku (2018) pontua que a instituição escolar precisa e deve se comprometer em reconhecer equívocos e corrigir o que ensinou por muito tempo: “a não gostar de índios ou gostar romanticamente”. Portanto, cabe a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) que ainda não assegura essa discussão, e a previsão dos subsídios teóricos e práticos para que a ação docente se sustente e fomente a aprendizagem significativa.

O PPP da unidade escolar onde a intervenção didática foi aplicada está em processo de revisão. No que diz respeito ao espaço da literatura, não há uma discussão relevante como deve ter o componente; no que diz respeito à contemplação das diversidades étnicas, focaliza e se restringe apenas à questão de africanidade e diáspora negra, respaldada pela Lei 10.639/03. O referido documento ainda não faz referência à atualização para a Lei 11.645/08, portanto o sujeito indígena não está formalmente amparado no documento escolar que delinea o processo educativo.

Nesse contexto, considero que essa pesquisa-ação possa inaugurar o repensar de aspectos didático-pedagógicos, ampliando as discussões no exercício da revisão documental, pois a escrita de autoria indígena coloca o leitor diante de si, do indígena e de uma multiplicidade de signos que merecem um debruçar reflexivo e ações que motivem encontros, ou o (re)encontro com os saberes ancestrais, assim como a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em que pese a busca pelo conhecimento e o respeito às diferenças.

3.2 TECENDO O COLAR: LETRAMENTO LITERÁRIO A SERVIÇO DA PLURALIDADE CULTURAL

Que literatura está nas salas de aula e de que forma tem se apresentado? Pensar os textos literários e sua abordagem na escola requer a compreensão do propósito da literatura no currículo escolar. Mas as notícias que se têm das abordagens metodológicas é a de que o estudo de literatura prioriza a cronologia e características dos movimentos literários, principalmente no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, estão algumas práticas de leitura do texto literário, como pretexto, quase sempre, para as abordagens linguísticas, ou para compor avaliações. Para Zilberman (2009), que discute os modos e propósitos da literatura no contexto escolar, o referido componente vem experimentando concepções diferenciadas, seja como padrão na aprendizagem do código escrito, seja como arcabouço de regras e princípios sociais, ou mesmo como ilustrador da historiografia nacional e internacional, até praticamente não ocupar lugar algum na prática docente.

Cabe à escola repensar o tratamento com a literatura, o que pode e o que faz no processo de ensino e aprendizagem, e o professor compreender como se constitui seu papel enquanto mediador. Cademartori (2012) é incisiva em dizer que, para a promoção de mudanças no cenário educacional frente aos textos literários, faz-se necessário ter clareza da função da literatura nas escolas, bem como as relações entre o professor, o aluno e o texto literário, pois

o contexto vigente desperta preocupações em torno dos reais objetivos da literatura na Educação Básica, assim como as práticas que estão sendo concretizadas nas aulas de língua portuguesa.

Quando o texto literário cumpre o papel avaliativo ou como coadjuvante nas análises linguísticas, de acordo com Dalvi (2013), é sinal de que a literatura é objeto de leituras não literárias. A autora julga que a abordagem com a literatura resiste às mudanças necessárias para a formação do sujeito e, por certo, afasta-o cada vez mais de práticas leitoras que possam fazê-los pensar sobre questões inerentes à condição humana, fortalecendo o entendimento sobre o contexto social do qual fazem parte.

O atual cenário demonstra o afastamento dos alunos – e do professor – de práticas leitoras significativas que possam cumprir os objetivos institucionais, com vistas à formação do intelecto e da criticidade do sujeito, entendendo a literatura mais que instrumento de entretenimento. Souza (2004, p. 278) adverte que “Enquanto discurso cultural, a literatura se constitui um espaço privilegiado para a construção de imagens e sedimentação de conceitos e construção de identidades, nacionais ou outras”. Nessa perspectiva, é muito provável que através da experiência literária o leitor reflita sobre sua condição relacional e envolva-se em (re)criar informações, construir diálogos entre os indivíduos, entre os textos, e entre mundos, inclusive transportando-se a locais e tempo jamais vividos, ou visitar espaços não existentes num mergulho ao mundo da imaginação, ou tomando consciência de assuntos nunca antes considerados.

Por esse viés, é razoável pensar na literatura como instrumento político capaz de fomentar a ampliação do repertório cultural, linguístico, de informações, e a diversidade de contextos e experiências estéticas. É também uma via de inclusão de variadas culturas, de acordo com Rojo (2012), e pode oferecer ferramentas aos alunos para que possam eles pensar em deslocamentos ou transgressão de poder, reflexão tão necessária na atualidade. Esse raciocínio faz pensar como as ações didáticas com o texto literário têm se distanciado dos propósitos de desenvolvimento do uso da língua e da promoção de mudanças conceituais, e como pode ela se aproximar desse objetivo, cumprindo seu caráter humanizador, como anuncia Candido:

Entendo por humanização 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 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. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Convém registrar que Paulo Freire é o precursor do sentido de humanização. Candido transfere esse conceito e o amplia no campo literário. Para Freire (1987), o despertar da consciência pela liberdade e pela afirmação enquanto sujeito social se estabelece no emaranhado das relações. Na dialética entre opressor e oprimido, a desumanização, segundo o autor, está nos dois sujeitos, um pela ação opressora que imprime sobre o sujeito oprimido, outro, pela condição de subalternidade que o reduz ou o paralisa.

Pessoa Neto (2005, p. 35-36) considera que a literatura é “a maior fonte de conhecimento do homem sobre o próprio homem”, isso porque é ela capaz de processar um arcabouço de funções cognitivas no indivíduo como o exercício de inferências, compreensão e interpretação textual, abstrações e articulações com ideias explícitas e implícitas. Também o texto literário é propício à mudanças adaptativas e culturais através da absorção de conhecimentos, dado o alto volume de experiências físicas e psicológicas nele disposto, podendo atuar na compreensão e transformação do mundo e dos sujeitos, pois a palavra literária pode impulsionar o despertar da consciência de ambos os lados – opressor e oprimido – e que logo se inicie pelo lado mais vulnerável.

Cademartori (2012, p. 53) compreende que, na medida em que a literatura possa tocar as sensibilidades, aproximando os sujeitos de seus semelhantes e da natureza no enfrentamento de realidades marcadas por desigualdades, estará o texto literário fomentando problematizações acerca de conceitos criados e alimentados ao longo de séculos rompendo com “a programação e o condicionamento, que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo”, repetindo o discurso alheio sem refletir sobre o contexto ou sobre as possibilidades educativas e sociais.

Dialogando com Cademartori sobre o lugar da literatura na escola, Rezende (2013) levanta duas reflexões: o que se ensina quando se ensina literatura e, sobre o texto literário exatamente como o conteúdo da aula, salientando que é de fundamental importância que se estude e pesquise os meios de condução da literatura na sala de aula. Dessa forma, cabe ao professor gerir uma ação didática que leve seus alunos à leitura crítica, percebendo particularidades inerentes ao texto literário, seja a linguagem utilizada, o dito, o não dito, assim como as problematizações que essa textualidade é capaz de produzir.

Lajolo (2002) pontua como características a serem observadas o dizer das entrelinhas, as marcas identitárias e as relações de poder construídas pelas escolhas linguísticas do autor, distanciando-se das ações metodológicas burocráticas, as quais usam o texto literário como meio para se atingir algum objetivo alheio a ele. Antes, levar em consideração a idade, a

realidade e as necessidades individuais dos alunos que mais se manifestam na coletividade para que, a partir desse perfil, o professor possa fazer uma coerente seleção do texto e empreender um trabalho sólido, com vistas a provocar no sujeito a capacidade interpretativa, inclusive de forma que possa questionar sobre o que lê e o que ouve, o que pensa e o que diz.

Por essa razão, a atuação do professor é fundamental para o sucesso no trabalho com a literatura, considerando as recomendações dos pesquisadores e os dispositivos legais que embasam a prática docente, revisando o que vem se desenvolvendo ao longo de anos com o texto literário. Portanto, maior probabilidade de formar um leitor competente, seja na fluidez da leitura, seja nas múltiplas interpretações do texto literário, seja no desenvolvimento de sua criticidade. Colomer pontua como resultados de uma ação pedagógica consistente que:

[...] esse cidadão que se espera ter formado ao fim do período escolar já não é alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre a literatura, tal como se depreendia da caricatura a que se havia reduzido o modelo patrimonial e historicista. (COLOMER, 2007, p. 30).

De acordo com a autora, a educação literária convida à formação de sujeito que percebe a si e o outro, bem como os engendramentos sociais por intermédio da palavra, assim também as relações entre os textos. Tal acepção dialoga com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2008, p. 27), afirmando que leitor competente é aquele “capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”, habilidades que precisam ser consideradas no plano de trabalho do docente e muito bem contempladas nas ações didáticas.

Como se vê, os PCN, em certa medida, indicam uma possibilidade de reescrita das práticas escolares, no tocante aos conteúdos e mediação do professor. A respeito do tratamento com a linguagem, compreende a necessidade de introduzir o sujeito no convívio com práticas leitoras diversas, a partir de textos e situações reais para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas e as complexidades nas construções linguísticas e literárias, e estabelecer conexões com sua vida e contextos sociais.

Para subsidiar a abordagem literária na escola, em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsável por distribuir, em rede nacional, obras literárias e de referências com vistas à promoção do hábito de leitura, tanto para os alunos quanto para os professores. Com esse investimento, um considerado quantitativo de escolas passaram a receber

títulos de variados gêneros textuais. No entanto, muitas ações pedagógicas permaneceram incipientes, não necessariamente capazes de promover a formação de leitores proficientes.

Em busca de justificativas para tal realidade, talvez se possa atribuir à importância que a literatura tem nas instâncias educacionais; por conseguinte, tempo e o espaço que ocupa nos currículos. Talvez se possa pensar sobre as estruturas físicas das escolas tendo em vista que, atualmente, apenas um pequeno número de escolas possuem uma biblioteca em pleno funcionamento. Onde leciono, por exemplo, o referido equipamento foi se desfigurando aos poucos, servindo o espaço para amontoar consideráveis volumes de livros didáticos que chegam à escola em quantitativo maior que a necessidade. Atualmente, esse espaço funciona como sala para exposições de vídeos, para performances artísticas dos estudantes, exposições e reuniões.

Para reescrever essa realidade, talvez seja interessante pensar nos demais suportes que veiculam o texto literário, tendo em vista a atenção que a juventude dá aos aparatos tecnológicos do mundo digital, por exemplo. Canclini (2008) considera ser o ambiente virtual uma possibilidade significativa para a formação de leitores e, ao invés de pensar que essa modalidade exclui o modo tradicional, o completa, e faz compreender que as práticas de leitura se modificaram.

O fato é que mudanças precisam ser implementadas, pois a apropriação da leitura possibilita a formação cultural do indivíduo, e esse também é papel da escola. Cosson (2016, p.17) diz que “a literatura é aquilo que nos dá palavra para dizer o que não sabemos como dizer, nos ajuda a dizer o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós”. Portanto, a mediação docente deve instigar os estudantes sobre o enunciado e representações conceituais que revelam os campos de conhecimento aos quais o texto possa estar vinculado, assim como as possibilidades de interação sensorioverbal entre sujeitos e mundos.

Tais características discursivas podem resultar em amadurecimento do indivíduo, bem como a consolidação da função final da literatura na escola: o letramento literário que, de acordo com Cosson (2014, p. 38) é o “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, que ultrapassa a prática mecânica da leitura e responde à correlação entre aspectos sociopolíticos e práticas de linguagem, ideia que coaduna com Paulo Freire (1987), um dos primeiros a pensar sobre letramento e desdobramentos sociais, que compreende ser mais relevante a compreensão da realidade e transformá-la do que a apreensão das habilidades de leitura e escrita.

Concordo com os referidos autores que as práticas de letramentos iniciam-se pela exposição natural à vida, nas relações afetivas. Mais tarde, outros processos vão sendo desenvolvidos no espaço escolar e se ampliam mediante imersão na diversidade textual, o que

não significa a utilização da literatura como um meio para a aquisição do código linguístico. Na verdade, paralelo ao desenvolvimento da leitura e da escrita, o texto literário se apresenta para a edificação de práticas discursivas de diferentes sentidos, desde o início da escolarização, ou assim deveria ser, ainda que as práticas leitoras não estejam restritas ao ambiente escolar.

É responsabilidade da escola o desenvolvimento de habilidades para a construção do letramento e, para esse alcance, faz-se imperativo que sejam delineadas condições propícias de forma a tocar em necessidades individuais e coletivas, e ainda que não seja o professor o único responsável pela promoção desse objetivo, é ele o profissional que deverá propor e mediar as leituras na escola sob didática atenta à produção de sentidos de mundo, de si, e do outro.

Souza (2011, p. 36) admite que a leitura literária pode contribuir para a “desestabilização do que pode ser considerado como discurso cristalizado”, o que faz pensar nos textos que estão à margem do cânone, principalmente no tocante às *literaturas das minorias*, conceito discutido por Deleuze e Guattari (2003), como as produções de um grupo subalternizado, mas de natureza subversiva, as quais refletem pertencimento e são capazes de questionar e discutir a hegemonia social e a hierarquia literária, rompendo com o pensamento tradicional. São capazes também de se reinventarem estendendo o próprio horizonte, potencializando a coletividade na possibilidade de explorar “seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” e fazendo seu “próprio movimento de desterritorialização” (DELEUZE E GUATARRI, 2003, p. 42), questionando modelos hegemônicos, ao mesmo tempo em que oportuniza aos seus leitores a incorporação de inovados conceitos para a construção de uma sociedade mais justa e sensível.

Assim é a escrita indígena que, de cunho político, revela as vozes do seu povo, as quais ultrapassaram fronteiras passando a difundir a cultura, adentrando a espaços antes impensáveis, apontando no horizonte outras formas e sentidos do dizer.

3.2.1 A pena que escreve: autoria indígena em narrativas

Os estudantes, em geral, relatam que não gostam de ler, mas é fácil perceber que todo o tempo estão interagindo com seus pares, por meio de textos escritos e orais. Talvez a leitura que a escola tenha proposto não se aproxime dos alunos, seja pelo conteúdo ou pela metodologia, mas imprescindível à formação individual e coletiva. Tal cenário revela que, na escola, a carência do trabalho com a literatura é uma realidade, pois ainda não ocupa um espaço

significativo nas aulas de Língua Portuguesa, muito menos nos planos de outras disciplinas, razão que pode, inclusive, causar o desinteresse dos alunos. Coutinho chama a atenção:

Enquanto a escola é mais uma força de conservação do que um instrumento de liberação, enraizada como está na cultura tradicional, a literatura é um fenômeno, vário e complexo, de raízes múltiplas, ou em que intervêm os fatores mais diversos, dentro, certamente, dos quadros socioculturais, e tende, por isso, a desenvolver-se, na variedade de suas manifestações, fora da órbita de influência da educação sistemática e organizada. (COUTINHO, 2004, p. 202).

Trazendo essa questão para a especificidade da minha prática docente, cabe aqui mencionar que a mim faltaram leituras pontuais sobre o referido componente curricular, as quais pudessem revisar teorizações de como, porquê e para quê ensinar a literatura na escola, tanto na graduação, quanto posterior a esse período. É como uma continuidade da minha (não) história com o texto literário. Então, é muito provável que essa aridez prática e conceitual tenha interferido sobremaneira na desatenção à leitura do texto literário nos meus planos de trabalho. De encontro com essa realidade, a proposta de intervenção elaborada focaliza práticas leitoras em diálogo com a inclusão da temática indígena na sala de aula de língua portuguesa, bem como a reflexão de como esta é abordada.

Dalvi (2013, p. 68) assegura que “É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores”, daí a necessidade de repensar a razão da literatura e os modos de interagir com esses textos, assim como considerar a formação profissional do professor com vistas a realmente atingir os objetivos e metas almejados. Canclini (2007) faz pensar nas possibilidades interculturais por meio do texto literário. A exemplo disso, o patrimônio linguístico construído pelos indígenas o qual é capaz de promover potentes diálogos e modos de enxergar o mundo e outras vidas. Sob esse viés, os textos autorais indígenas convidam à reflexão, à exploração de experiências humanas, o enriquecimento da imaginação e o exercício da criatividade, com vistas a estabelecer a compreensão desmitificada do ser indígena no Brasil. Mas, no contexto escolar, os títulos que retratam a temática étnica, muitas vezes, ficam imperceptíveis ao professor que desconhece essa realidade ou, quando aludidos, quase sempre não é por meio de uma substancial investida interpretativa e pedagógica.

Quando essa produção se inicia, os escritores inauguram uma via de entendimento sobre a formação da sociedade brasileira, apresentando um outro ponto de vista do processo colonial, para promover reelaborações conceituais. Essa literatura é escrita que entrelaça o individual e o coletivo indígena pela qual registra a diversidade, as riquezas e, infelizmente, a triste trajetória dos povos tradicionais a partir da colonização ibérica, historicamente silenciada. Ou seja, é

entendida como um veículo de mudanças formativas e estruturais de uma sociedade que parece desconhecer sua ancestralidade.

Tal escritura permaneceu nos limites da floresta mesmo quando já se respirava uma literatura brasileira, essas de expressão “tipicamente portuguesa”, as quais retratavam os interesses lusitanos, religiosos ou mercantilistas, a serviço da classe dominante. A abrangência dessa literatura manifesta a realidade invisibilizada no país, a do passado e a do presente; aborda temas como a importância da preservação da memória de seu povo, a cosmovisão, o respeito à natureza, a valorização dos idosos, o cuidado com as crianças, o saber que vem da floresta, que faz pensar sobre usos e costumes que delineiam a vida nativa.

A literatura autoral evidencia a “identidade sufocada”. E para refletir sobre o assunto, Graúna (2013, p. 15), diz que “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”, o que demonstra que essa escritura vem construindo sua caminhada nesse movimento de descolonização cultural, assumindo espaços antes vetados, pois, até aqui, foi cuidadosamente pensada e propagada a partir da voz do colonizador e agora é protagonizada por uma minoria que testemunha a sua própria história.

Considerando os textos que já estão nas livrarias há décadas, a literatura indígena ainda é um movimento iniciante, cujas leituras podem levar o sujeito leitor a alçar voos para desvendar outros contextos. Sobre essa autoria, Cesar (2011) informa que, formalmente, o conceito de literatura está associado à produção do registro escrito e desconsidera as práticas socioculturais centradas na oralidade, as quais recebem a crítica de “literatura menor”, pois está à margem do universo legitimado. Mas para os escritores indígenas, os propósitos com suas produções demandam muito mais que convenções sociais: afirmam o pertencimento indígena e falam pela coletividade. Em suma, tematiza a cultura em tradições e sabedorias através dos gêneros contos, crônicas, memórias, autobiografias, poesias, histórias em quadrinhos e desenhos.

A literatura indígena passa a ser escolarizada com a promulgação da Lei 11.645/08 que prevê a inserção da temática indígena no currículo escolar. É quando as gráficas investem nesse mais novo nicho, inclusive porque o Ministério da Educação passa a ser o principal cliente, pois tem a responsabilidade de fazer larga distribuição dessas obras para todo território nacional, pelo menos teoricamente. Essas produções estão no mercado editorial com um considerável número de publicações, tendo como público alvo preferencial crianças e jovens. É produzida

com linguagem cuidada e atraente beleza plástica, contando com os traços artísticos não verbais que dinamizam as percepções e abrem espaços contestando modelos, ao mesmo tempo inaugurando posicionamentos e relações.

A respeito de possibilidades com essa nascente literatura em sala de aula, Kayapó informa que os conhecimentos contidos:

Está no fato de serem conhecimentos milenares que até então estavam no campo da oralidade. Trata-se de saberes coletivos que, via de regra, têm como fonte os sábios, mestres e outros sujeitos e grupos indígenas (curandeiras, ervateiras, pajés, parteiras, caçadores, escritores, pesquisadores e educadores) que narram memórias e histórias dos antepassados nos cotidianos das aldeias, enquanto os jovens transformam as narrativas orais em textos escritos e ressignificados, tornando-se literatura indígena escrita. (KAYAPÓ, 2016, p. 68).

Então, essa autoria literária propõe a revisão de parâmetros sociais questionáveis, seja pelo resgate da tradição, pelo respeito à memória histórica, seja sobre a atual dinâmica política, entendendo que cabe à escola o papel de ampliar o repertório conceitual de seus alunos, oferecendo-lhes leituras que os permitam enveredar por visões de mundos e realidades, suscitando discussões capazes de formar pessoas mais críticas, abertas aos diversos conhecimentos que permeiam a sociedade.

A leitura atenta desses textos direciona à reflexão sobre realidades indígenas e não indígenas, em aspectos de aproximação ou distanciamentos, conduzindo crianças e adolescentes a recepcionarem a estética que essa textualidade comporta, fazendo com que esses jovens exercitem um pensamento mais humanitário em que se possa dissolver as impressões cristalizadas, rejeitando o apagamento cultural de uma história que fora reprimida, ao mesmo tempo edificando um trabalho reflexivo de aproximação com o texto literário.

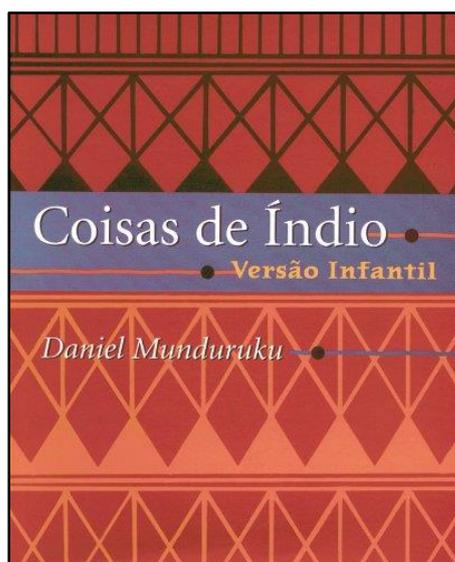
Sob essa prerrogativa, selecionei a textualidade autoral indígena para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, a qual revela a potência desse lugar de fala do indígena como produtor de conhecimento literário e participante da sociedade em diversas atividades socioculturais. Antes, é importante mencionar que foi uma grande surpresa a diversidade de literatura impressa que está à disposição nas estantes físicas e virtuais, ato que demandou uma análise minuciosa que pudesse atender ao propósito do trabalho, ao mesmo tempo condizente com o perfil da classe.

No levantamento prévio, identifiquei que a maioria das produções literárias indígenas se materializam a partir do gênero textual conto, sendo os homens os maiores produtores⁵⁴.

Essas obras foram criteriosamente escolhidas de forma a garantir diálogos entre os textos e os leitores em formação, ampliando o universo conceitual sob o delineamento de abordagens que instigassem o pensar a respeito de alteridades em crenças, cotidiano, contextos, formação social. Pretendi ressignificar a abordagem com o texto literário e de práticas leitoras nas aulas de língua portuguesa, por conseguinte desenvolver um trabalho de letramento literário contemplando aspectos históricos e culturais, com base em valores humanos voltados para a relação familiar e com a natureza, inaugurando a reflexão sobre si, sobre o outro e o mundo, com foco na diversidade que se faz presente entre os povos autóctones.

Para a referida proposta de intervenção, foram selecionadas as vozes literárias de três mulheres e dois homens, com uma particularidade comum: todos têm formação inicial pedagógica, ainda que desenvolvam outras atividades sociais em paralelo com a educação. Para começar a aplicação, selecionei a obra **Coisas de Índio**, de Daniel Munduruku, com a intenção de, literariamente, dar início à desconstrução de equivocadas noções, um dos pontos de reflexão das obras indígenas de um modo geral. Também para apresentar um panorama sobre as comunidades indígenas do Brasil e algumas particularidades culturais, bem como o registro de violências físicas e simbólicas perpetradas contra esses povos.

Figura 1



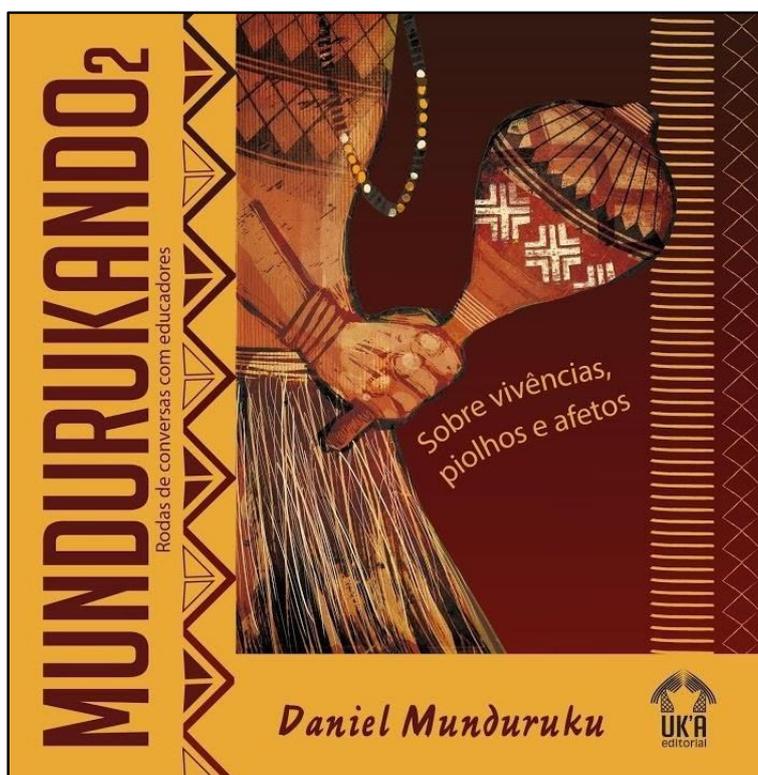
Fonte: Acervo pessoal, 2018.

⁵⁴ De fato, o número de escritores é muito maior que o de escritoras, mas eles comportam-se como influenciadores de suas esposas e de seus tantos “parentes”, assessorando-os, imbuídos em ampliar cada vez mais esse acervo literário.

Essa é uma das obras desse representante indígena ganhadora do Prêmio Jabuti e do Selo Altamente Recomendável. A narrativa transita por dados geográficos, históricos, econômicos, costumes e crenças oferecendo ao leitor conhecimentos que estavam escondidos por baixo de uma memória de preconceitos e estereótipos.

A segunda obra é **Mundurukando2**, também de Daniel Munduruku, a qual trata, filosoficamente, de aspectos históricos da colonização e da visão da sociedade sobre os indígenas, no passado e no presente, além de contemplar algumas narrativas sobre as relações entre os membros nas aldeias e sobre a necessidade de atualização da memória para preservação da tradição. Desta obra, foi destacado o conto *É índio ou não é índio?* que levanta a reflexão sobre o olhar de não indígenas a respeito dos indígenas.

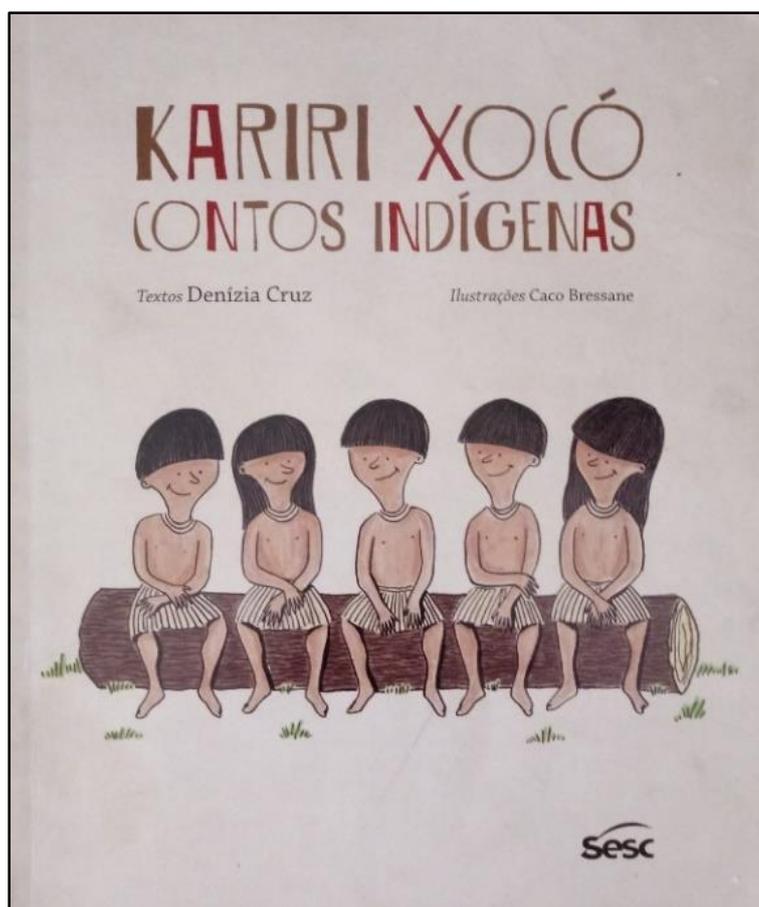
Figura 2



Fonte: Acervo pessoal, 2018

A terceira obra é **Kariri Xocó: contos indígenas**, a primeira obra de Denízia Kawany, produzida pela editora Sesc e integra o projeto “Músicas e Histórias da Tribo Kariri Xocó”, da qual selecionou o conto *Wakay, o guerreiro da águia*. Publicada em 2014, essa obra contempla diversos elementos culturais indígenas, como: brincadeiras, compreensão da natureza, relacionamentos e formação social.

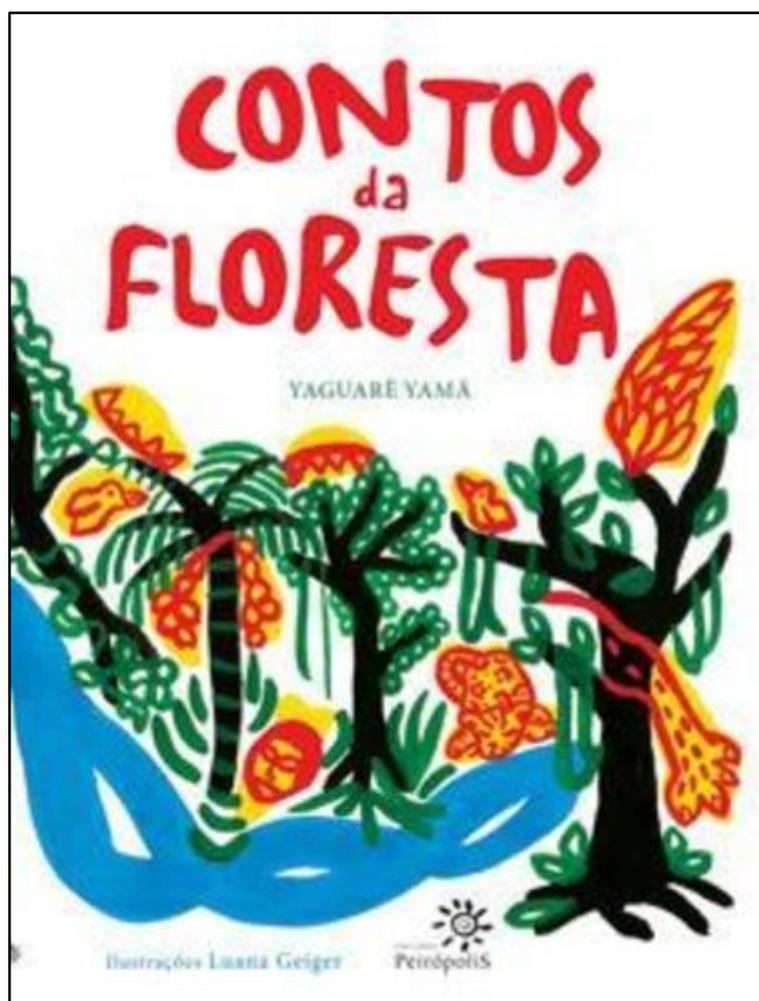
Figura 3



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Dado continuidade à Sequência Didática, doravante será referida pela sigla SD, a obra selecionada é **Contos da Floresta**, lançado pela editora Peirópolis, de Yaguarê Yamã. É um livro de contos originários de mitos e lendas de assombração da tradição Maraguá, dividido em duas partes: contos e lendas. Nessa obra, as histórias se desenvolvem mesclando o real e o sobrenatural, levando o leitor a pensar sobre o que vive, como vive e as diversas possibilidades de entender o mundo e a si.

Figura 4



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Em seguida, a abordagem contemplou **Com a noite veio o sono**, de Lia Minápoty, escritora e docente da educação básica em escola indígena. O texto envolve mistério e magia para explicar fenômenos da natureza, um perfil específico da etnia Maraguá que tem um considerável repertório de histórias de espanto e terror. De enredo bastante conhecido na literatura infantil e juvenil, o surgimento da noite, apresenta o diferencial de ser narrado por um membro indígena. Ao final, oferece um glossário para ajudar o leitor a compreender termos da língua indígena usados na narrativa.

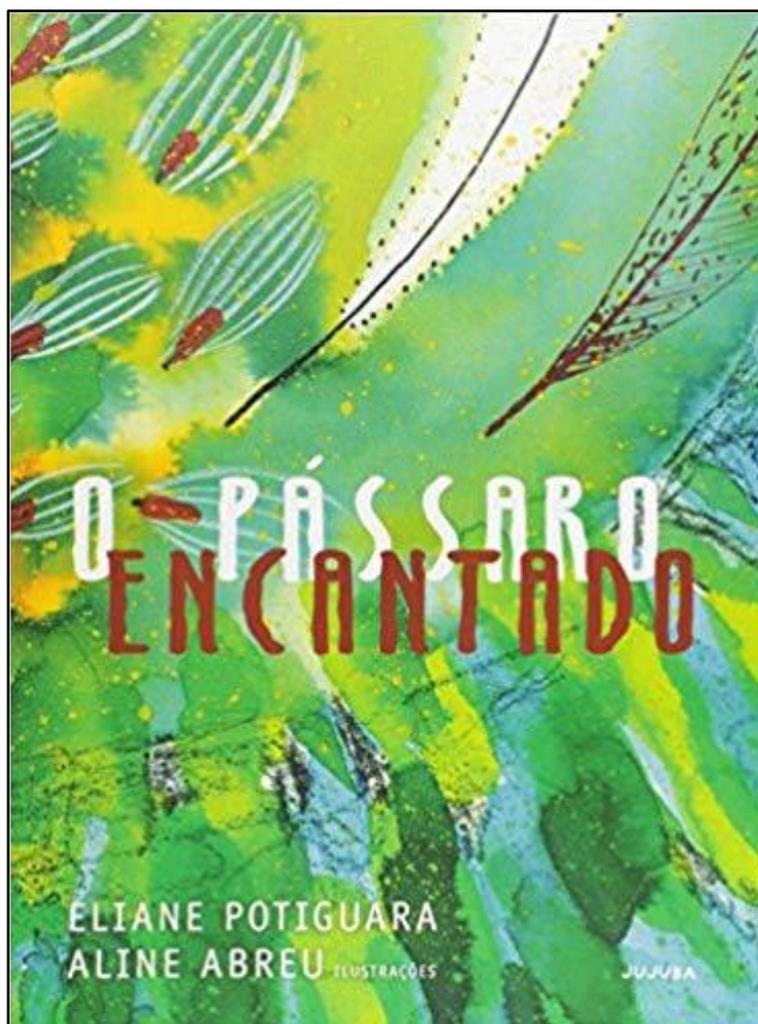
Figura 5



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

O penúltimo livro de trabalho foi **O pássaro encantado**, de Eliane Potiguara, ativista e primeira escritora indígena brasileira a publicar. Pela editora Jujuba, essa obra registra a questão do luto, pouco discutido com os pequenos, e a representatividade dos idosos na sociedade indígena como elo entre a essência da terra e seus habitantes. Traz uma cuidadosa ilustração, produzida por Aline Abreu. A diagramação dessa obra é muito interessante pois cuida para que os leitores compreendam a multiplicidade de sujeitos envolvidos na produção da obra. Na contracapa, esses detalhes estão nítidos; no posfácio, informações sobre os Potiguara e um breve relato sobre sua vida na cidade grande. Os traços culturais, costumes e rotina de uma aldeia são fecundos na narrativa, capazes de provocar a imaginação transportando o leitor para a floresta.

Figura 6

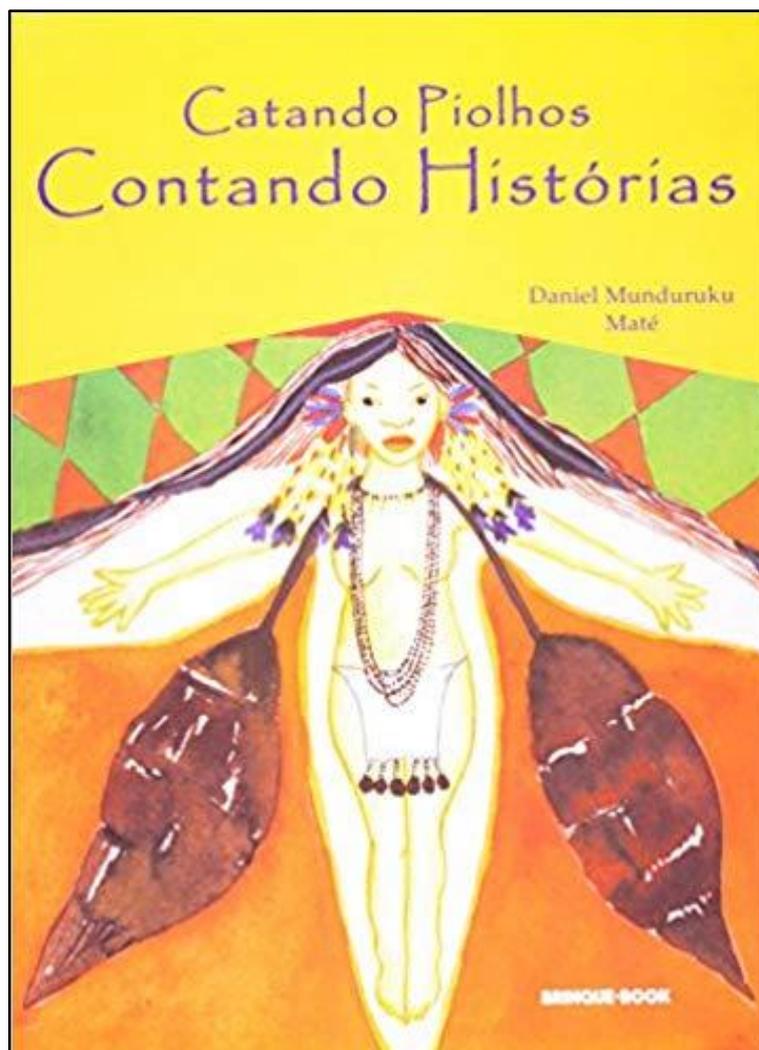


Fonte: acervo pessoal, 2018.

Para a finalização da SD, selecionei **Catando Piolhos, contando histórias**, obra de Daniel Munduruku, inserida no PNBE de 2008, que traz oito contos de caráter pedagógico com lições de vida do universo indígena, abordando os costumes, valores sociais e algumas brincadeiras tradicionais. Assim como as demais obras escolhidas, Munduruku reserva espaço para conversar com o leitor sobre a etnia da qual faz parte e de sua trajetória. Na verdade, as obras autorais indígenas sempre se preocupam em apresentar um paratexto antes ou ao final da narrativa para explicar, ainda que sucintamente, particularidades culturais.

Vale ponderar que, nesse trabalho, muitas textualidades desse autor (vídeos explicativos e textos informativos) foram selecionadas para enriquecer a abordagem visto que ele, além de ser o escritor com o maior número de publicações, atualiza as discussões concernentes ao universo dos povos tradicionais nos meios virtuais, utilizando-se de linguagem acessível às crianças e aos adolescentes iniciantes na temática.

Figura 7



Fonte: acervo pessoal, 2018.

A diversidade textual aqui selecionada teve como objetivo também apresentar a pluralidade diversidade étnica que exercita a escrita, por conseguinte a pluralidade dos modos de ser e viver. Propus aos meus alunos, através dessas leituras, a promoção do conhecimento e a inquietação para a busca de tantas outras informações sobre a compreensão da existência indígena, desconfiando do que se possa ler ou ouvir a respeito desses povos. Munduruku (2009, p. 5) diz que a literatura indígena pode “libertar as crianças das cidades da visão preconceituosa”, portanto é uma possibilidade de seguir recomendações do povo indígena para uma reconexão com o passado, no sentido de poder edificar comportamentos mais sensíveis frente à diversidade que constitui a sociedade brasileira, entendendo que não é mais possível conceber uma única forma de ser e estar no mundo.

3.2.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa

O espaço selecionado para aplicação da proposta de intervenção didática é uma escola estadual onde leciono há 10 anos a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e na EJA. A unidade escolar está situada em um dos mais antigos bairros da capital baiana, Pirajá, denominação indígena que significa na língua tupi “viveiro de peixes”.

Figura 8: Fachada do Colégio Estadual Cesare Casali



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Registros históricos⁵⁵ a respeito da Batalha de Pirajá contam que, antes da chegada dos portugueses, esta área era habitada por indígenas Tupinambá, isso na segunda metade do século XVI. Dois séculos depois, aqui se formou o Quilombo dos Urubus e instalou-se um santuário de rituais afro-religiosos. Nesse lugar, aconteceu a grande batalha decisiva para a Independência da Bahia, que até hoje é comemorada com festejos cívicos, religiosos e profanos, no mês de julho.

Pirajá contempla belezas naturais, e nele está inserido o Parque Ecológico de São Bartolomeu⁵⁶, em processo de revitalização, encravado na Bacia do Cobre, sendo um museu vivo da biodiversidade onde a mata, os rios, as cachoeiras, as lendas, a cultura e a magia são o

⁵⁵ Evento histórico que contribuiu com a Independência do Brasil em 1823. Disponível em <http://unebbrasil.blogspot.com/2013/05/o-bairro-de-piraja.html>.

⁵⁶ Reserva de Mata Atlântica localizada na periferia de Salvador/BA. Disponível em <http://cipo.org.br/agendaculturaldosuburbio/parque-sao-bartolomeu>.

acervo principal enquanto patrimônio histórico. Serviu de cenário para o primeiro sermão proferido em público pelo Padre Antônio Vieira⁵⁷. Um dos maiores remanescentes de Mata Atlântica em área urbana do país, o Parque São Bartolomeu, reúne cascatas e uma represa que deságua na Baía de Todos os Santos. Recebeu esse nome pelo decreto municipal de nº 5363 de 28 de abril de 1978. Em 2014, o Parque ganhou um espaço de lazer, com novas instalações para eventos culturais e esportivos.

Fundada em 1983⁵⁸, a escola surgiu da necessidade local visando suprir carências educacionais quando um conjunto habitacional fora implantado. As atividades iniciaram-se atendendo apenas o diurno com o antigo Ensino Primário. Aos poucos, foi se estendendo ao Ginásial até que deixa de oferecer as séries iniciais e, na década de 90, começa também a funcionar no noturno.

Oferece atualmente os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, atendendo um público de baixo poder aquisitivo, do próprio bairro e adjacências, filhos de profissionais liberais ou trabalhadores do comércio informal. O quadro de funcionários é formado por Equipe Gestora, Equipe Docente, Coordenação, Auxiliares Administrativos e Equipe de Apoio. É nesse contexto que a proposta de intervenção foi desenvolvida.

Composta de 14 salas de aula, a escola funciona integralmente nos turnos matutino e noturno, com capacidade de 490 vagas/turno, enquanto no turno vespertino, nos últimos anos, a matrícula decresceu sensivelmente, funcionando apenas com a metade da capacidade. A escola possui uma sala de vídeo (com TV de 51" e acesso à internet via cabo), sala de direção, sala de professores, uma sala de leitura recentemente implantada onde antes funcionava o laboratório de informática. Outros espaços que a escola possui: uma cozinha, secretaria escolar, banheiros masculinos, banheiros femininos e um banheiro unissex adaptado para pessoas com dificuldades de mobilidade.

Como muitas escolas da rede pública de ensino, a instituição enfrenta problemas estruturais, por exemplo, iluminação e ventilação insuficientes, acústica desprotegida, fatores que entremeiam a rotina docente de desafios diários. Escassez de material é outra realidade que inviabiliza muitas ações que são pensadas para proporcionar oportunidades de conhecimento mais significativos para seus alunos.

⁵⁷ Escritor do movimento literário barroco, ficou conhecido pela defesa dos indígenas e a liberdade religiosa. Disponível em https://www.ebiografia.com/antonio_vieira/.

⁵⁸ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico, em construção. Acesso em 21 de maio de 2018.

Há uma área coberta de convivência onde os alunos permanecem no intervalo, ou em horários vagos, onde acontecem atividades culturais e culminância de projetos. Na parte externa, uma área descoberta para circulação e recreação, que dá acesso à quadra de esportes; nos períodos mais quentes, ou chuvosos, é pouco utilizada, superlotando a parte interna da escola.

Atualmente, esta Unidade de Ensino projeta-se para alargar o tempo pedagógico do estudante no sentido de oferecer maiores possibilidades formais e recreativas, por conseguinte, a ampliação do arcabouço de conhecimentos. Ações desta natureza já ocorrem a partir do ProEMI, Programa Ensino Médio Inovador, com base legal na Resolução CMNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012, instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, uma estratégia do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Como mencionado anteriormente, não há biblioteca nesta unidade escolar, pois esse espaço foi se modificando, agregando outras funcionalidades ao longo do tempo até se transformar numa desconfortável sala de vídeo, ainda assim, muito concorrida, pois é protegida dos sons externos. Nota-se que a escola é de estrutura tradicional, construída para que as ações pedagógicas se restrinjam à sala de aula. Para uma ação diferenciada, os espaços transfiguram-se, por exemplo: o pátio transforma-se em refeitório e a sala de vídeo em auditório, na tentativa de dar suporte aos eventos escolares que, mesmo enfrentando adversidades, teimam em acontecer.

Em 2018, a escola ganhou o Prêmio Crianças Mais Saudáveis⁵⁹, da Fundação Nestlé Brasil com o projeto *Alimentação saudável: uma história a ser contada*⁶⁰, de ação interdisciplinar que envolve produção textual, contação de histórias e performances, além de atividades físicas, criação de horta e espaço de compostagem, com objetivo de estimular comportamentos saudáveis nos alunos. O referido prêmio propiciou a implantação da sala de leitura, a horta escolar, a sonorização do pátio coberto e da sala de vídeo e a montagem do “multiespaço” onde as atividades podem acontecer de forma mais descontraída. Foi nesse espaço que a intervenção aconteceu a partir da segunda etapa, sendo ambientado com elementos da cultura indígena, e as abordagens metodológicas sob recursos de mídia: TV, computador,

⁵⁹ Iniciativa criada pela Fundação Nestlé com o objetivo de estimular comportamentos saudáveis em alunos das escolas públicas brasileiras. Disponível em: <https://www.nestle.com.br/proposito/fundacao-nestle-brasil/premio-criancas-mais-saudaveis>.

⁶⁰ Projeto idealizado e elaborado pela professora Carla Julita Duarte Pinto, Mestra em Linguagens pelo PROFLETRAS-UNEB e docente do Colégio Estadual Cesare Casali, Salvador/BA.

aparelho de som, projetor de imagens. No decorrer da aplicação, foram feitos registros fotográficos e alguns vídeos do desenvolvimento das aulas de ações realizadas pelos alunos, para posterior avaliação bem como a ilustração da descrição e análise (*cf.* SEÇÃO 4).

Quando da elaboração do Projeto, em 2018, os sujeitos selecionados para esta proposta de intervenção foram alunos do 6º ano, mas, em 2019, a rede estadual deixa de se responsabilizar por essa etapa da escolarização. Dessa forma, a classe agora selecionada é do 7º ano, turma B do matutino, composta por 34 alunos, na faixa etária de 11 a 13 anos. São estudantes oriundos de escolas públicas e privadas que, geralmente, chegam ao Fundamental II com fragilidades em leitura, escrita, compreensão, interpretação textual e cálculos básicos.

A classe é numerosa, frequente, inquieta, por vezes barulhenta, chamando constantemente o professor a intervir nas atitudes ou brincadeiras que interferem na dinâmica das aulas, lembrando e relembando de condutas em sala de aula, com as atividades propostas, com os colegas e com os professores. Apesar de adolescentes ou pré-adolescentes, ainda se comportam muitas vezes como crianças. Aguardar a vez de falar, respeitar o tempo da aula, o momento do colega e realizar as atividades de casa são condutas ainda em processo de construção, e esse perfil é o mesmo em todas as disciplinas. As conversas entre os pares parecem infundáveis; às vezes, utilizam-se de ofensas verbais entre si e fazem muitas objeções para a realização das tarefas, mas quando começam a produzir, os resultados são bons.

Com essa turma, as atividades precisam ser muito bem pensadas pois, se demoradas, os alunos perdem o foco, distraíndo-se e quebrando o clima da sala. Poucos conseguem realmente manter a concentração e esmerar-se nas proposições. O barulho interno concorre com o externo, pois a sala situa-se de frente para o corredor que dá acesso ao andar superior. A cada vez que uma turma se desloca para dentro ou fora da sala, o professor, se estiver em alguma exposição oral, precisa parar para aguardar a acomodação e a diminuição dos ruídos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶¹ da escola, com referência ao ano de 2017 é de 3,1 e meta para 2019 de 4,2. Esse quadro aponta para a situação de “Alerta”, pois a Unidade não atingiu o alvo proposto e está bem abaixo de 6,0. No que diz respeito à proficiência em Língua Portuguesa, a média é de 246,50, em Matemática 241,95, indicando a ocupação do nível 5 na escala de 0 a 9. Esses dados significam que há muito a ser construído em aprendizagens e desenvolvimento de habilidades e competências escolares.

⁶¹ Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Os dados disponibilizados são recentes, extraídos desse ambiente virtual, disponível em <https://www.qedu.org.br/escola/119696-ee-colegio-estadual-cesare-casali/ideb>.

Tal realidade faz com que os professores revisem e ressignifiquem o planejamento de curso para as devidas correções de fluxo de aprendizagem. Em Língua Portuguesa, com expressiva frequência, é necessário fomentar práticas em que seja trabalhada a fluidez interpretativa da leitura, assim como a desenvoltura de escrita autônoma, o que é bem diferente da habilidade mecânica do escrever que eles, via de regra, já trazem. O público escolar é parte de uma comunidade que está à margem dos centros de entretenimento, seja por falta de recursos, seja pela distância dos locais que oferecem lazer de qualidade. Com isso, o universo linguístico e cultural desses adolescentes é bastante restrito, contexto que reforça a responsabilidade da escola em ampliar as práticas de letramento.

3.3 O ARCO, A FLECHA E O ALVO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta seção é destinada ao detalhamento da SD, sob a finalidade de implementar práticas leitoras a partir de contos de autoria indígena, com vistas à construção de habilidades de leitura e compreensão textual, bem como da ampliação do repertório linguístico, conceitual e literário dos alunos. A aplicação da referida proposta buscou a reflexão sobre as identidades nativas, problematizando questões a respeito da temática do ponto de vista da diversidade, revisando concepções estereotipadas e preconcebidas a respeito da população indígena, propagadas ao longo da história brasileira, compreendendo o gênero textual conto, a tessitura estética, seus elementos constituintes e características discursivas.

A SD é a disposição de procedimentos de ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo pedagógico, na qual as ações sejam encadeadas, organizadas de maneira sistemática de forma a garantir que qualquer docente seja capaz de aplicar, dado o elevado grau de detalhamento. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é uma organização em que o desafio e a refacção perpassam todas as etapas no sentido de garantir a execução do plano no movimento vital que é a sala de aula, fazendo as adequações necessárias, ou seja, não se trata de um programa de atividades fixas, tendo em vista que a prática pedagógica é permeada não somente de amarras, mas principalmente de liames e frestas para discussões que possam surgir nas colocações e deslocamentos de ideias no decorrer do processo de maturação de aprendizagens que, necessariamente, convida o professor a repensar e incluir múltiplas proposições discursivas.

TEMA: Literatura de autoria indígena.

CONCENTRAÇÃO: Leitura Literária e Formação do Leitor

PÚBLICO-ALVO: alunos do 7º ano, turno matutino

TEMPO PREVISTO: 35 h/a

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: 2019, de abril a julho.

Aula 1 – 1h/a – **Conhecer para dialogar**

Objetivo	Identificar as experiências dos alunos em leitura, assim como os conhecimentos a respeito dos indígenas na sociedade brasileira através de um questionário ⁶² .
Material necessário	Questionários impressos, lápis, caneta, borracha.
Avaliação	A avaliação será feita posteriormente e discutida na seção de análise. (cf. SEÇÃO 5)

Antes da aplicação, convidar os alunos a responder a um questionário investigativo sobre experiências com o texto literário e conhecimentos a respeito dos indígenas no cenário nacional. Retomar os achados nesse instrumento para posterior mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos e para comparação pós intervenção didática. Em seguida, apresentar as informações preliminares sobre o trabalho que será desenvolvido: temática, cronograma, metodologia, propostas avaliativas e produção final.

Aula 2 – 2h/a - **Convivendo com a pluralidade**

Objetivo	Refletir sobre a diversidade étnica na formação da sociedade brasileira em saberes, identidades, culturas e potencialidades, compreendendo a si e ao outro como sujeitos diferentes, exercitando o respeito numa sociedade plural.
Material necessário	Barbante, envelopes, papel sulfite, impressora.
Avaliação	Exposição oral em roda de conversa.

No primeiro dia de aula propriamente dito, apresentar uma dinâmica de grupo que utiliza o barbante como instrumento de interação; solicitar que cada aluno pense numa palavra que o represente, seja no modo de ser, agir, ou mesmo sobre seus gostos. À medida que o barbante

⁶² Apêndice 1.

for passando de mão em mão, cada participante deverá socializar a palavra escolhida, formando a imagem de uma teia. Em seguida, convidar os alunos para um diálogo de forma a instigar a participação, levando-os a ponderar sobre a diversidade com base nas palavras escolhidas, e sobre a multiplicidade que constitui a formação da sociedade brasileira, simbolizada pela “teia”, assim como os costumes, as escolhas individuais e modos de conviver em sociedade.

Essa dinâmica faz pensar que cada fio da teia representa o individual, mas o emaranhado dos fios representa a diversidade, a interdependência que há entre os seres, semelhantes e diferentes, aspectos que precisam ser compreendidos e devem ser respeitados. Dando continuidade, desfazer a teia, o que pode provocar uma reflexão sobre as imbricações que há entre os indivíduos, construídas nas relações do cotidiano, ainda que não seja conscientemente prevista, mas inerente à vida humana. Feito isso, direcionar os alunos às mesas onde já estarão envelopes com papéis com a impressão de palavras ou frases a respeito de contribuições indígenas, africanas e europeias.

Agrupar os papéis num painel, estabelecendo uma discussão sobre os aspectos expostos, de forma que os alunos percebam que se trata das influências étnicas que compõem a sociedade brasileira. É salutar que professores de História e Artes façam em suas aulas abordagens sobre a temática indígena, com vistas a enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Aula 3 – 3h/a – **Coisas de índio**

Objetivo	Sensibilizar os alunos a compreender realidades indígenas.
Material necessário	Imagens impressas, TV, textos impressos, papéis coloridos autocolantes.
Avaliação	Reconto através de ilustração.

Para dar início às atividades do segundo encontro, fazer uma breve retomada do encontro anterior, reforçando a proposta de trabalho, com apoio de fotografias de indígenas e/ou correlatas ao assunto. A partir da frase “Coisas de Índio”, a mesma que intitula uma das obras de Daniel Munduruku, propor aos alunos que listem palavras que representem o universo indígena, de acordo com a visão de cada um. À medida que os alunos forem participando, fazer os registros no quadro com as pertinentes interferências sobre o que pensam e a realidade.

Dando continuidade à ação didática, disponibilizar imagens empilhadas de indígenas em variadas situações, aldeados ou nas cidades grandes, para que cada aluno pegue uma e fale espontaneamente a respeito de suas impressões. Enquanto um aluno se pronuncia, os demais

terão espaço para fazer intervenções e acréscimos. Ao final, reunir tais materiais para a produção de um painel.

A seguir, disponibilizar em TV, para leitura coletiva, o texto *Um recado do autor*⁶³, de Daniel Munduruku. Trata-se das primeiras palavras na obra **Coisas de Índio**, no qual ele descreve dificuldades enfrentadas na infância e adolescência quando em contato com não indígenas. Apresentar o texto de forma fracionada, dando oportunidade aos alunos de realizarem inferências e, à medida que a leitura for avançando, experimentarão confirmações, ou não, de suas impressões. Após a leitura, entregar papéis coloridos para que os alunos façam a ilustração do percurso do indígena descrito no texto: Infância, Rotina escolar, Influência do avô, Faculdade, Casamento, Produção de obras literárias. Vale ressaltar que esta ação dialoga com a aula seguinte, quando os alunos terão contato com um conto do autor.

Aula 4 – 3h/a – **Conhecer para valorizar**

Objetivo	Conhecer para valorizar a diversidade cultural indígena.
Material necessário	Textos impressos, caixa plástica, papel metro, caneta, cola.
Avaliação	Cruzadinha da diversidade, através da qual os alunos começarão a ser avaliados sobre os novos conhecimentos a respeito do sujeito indígena.

Com o objetivo de retomar a atividade iniciada na aula anterior, agrupar os alunos em trios para análise da obra **Coisas de Índio**, direcionada principalmente às crianças, apresentando o modo de viver dos indígenas. Cada capítulo aborda uma característica: alimentação, economia, linguagem, medicina, moradia, educação, natureza... Disponibilizar por trio os capítulos para leitura e discussão, em seguida desfazer os trios para a formação de um círculo com objetivo de socialização das leituras. Começar a exposição de informações primeiramente investigando da turma o que sabem sobre o assunto. Enquanto esse movimento acontece, o professor apresenta imagens ampliadas que ilustram os capítulos.

Finalizando o encontro, orientar os alunos para três registros escritos, de modo que completem as afirmações: A) EU NÃO SABIA QUE...; B) EU JÁ SABIA QUE...; C) AGORA EU SEI QUE... Avaliar e dispor as informações em papel metro, produzindo um painel. A depender do tempo, também solicitar ilustrações.

⁶³ Anexo 1.

Aula 5 – 2h/a – **É índio ou não é índio?**

Objetivos	Ler conto de autoria indígena com vistas a construir novos sentidos a respeito do mundo; Conhecer as características composicionais do conto enquanto gênero textual, para posterior escrita autônoma.
Material necessário	Textos impressos, caixa plástica, papel metro, caneta, cola.
Avaliação	Construção do final de um conto; identificação das partes de um conto, com demarcação em lápis colorido.

Para dar início a esta aula, apresentar em vídeo a música **Chegança**⁶⁴ de Antônio Nóbrega, e impressa com lacunas, para os alunos completar ouvindo a letra. Nessa música, poesia e ritmo se entrelaçam comunicando sobre a diversidade indígena e os problemas que passaram a enfrentar a partir do contato com o homem europeu. Em seguida, abrir o espaço para comentários sobre a letra, sob mediação docente e instigar os alunos a pensar sobre o conteúdo histórico, a multiplicidade cultural e os dias atuais. Dando continuidade, lançar a seguinte pergunta: “Por onde andam e o que fazem os indígenas nos dias atuais?” Após a exposição participada dos alunos, apresentar em slides imagens de indígenas que saíram das aldeias e deslocaram-se para as grandes cidades para estudar e/ou trabalhar. A última imagem deve ser a do escritor do conto de estudo nessa aula, seguida de breves informações da vida desse indígena.

Disponibilizar o texto *É índio ou não é índio?*⁶⁵, de Daniel Munduruku. Fazer a leitura no coletivo, pausadamente, considerando inferências dos alunos e, ao final, permitir que os alunos escrevam o fechamento da narrativa. Ao término da produção, convidar a classe para compartilhar suas versões, depois disponibilizar o desfecho original na tela da TV. Esse texto retrata uma cena vivida por um indígena em um dos seus primeiros dias numa grande metrópole, e o relato pode levar os alunos a pensarem sobre os estereótipos construídos socialmente sobre os indígenas.

A seguir, fazer uma explanação sobre as características do gênero textual ‘conto’, de modo que os alunos compreendam aspectos inerentes a essa modalidade textual e, para exercitar a aprendizagem, os alunos farão demarcações a lápis das características do conto. Após a correção, solicitar a marcação definitiva com lápis em cores. Para finalizar, pedir aos alunos

⁶⁴ Áudio disponível em <https://www.letas.mus.br/antonio-nobrega/68957/#radio:antonio-nobrega>. Acesso em 27 julho 2018.

⁶⁵ Anexo 2.

que façam um registro escrito para avaliar o encontro. Como preparação para a aula seguinte, solicitar pesquisas digitais sobre os indígenas brasileiros que saíram das aldeias e vivem nas cidades grandes.

Aula 6 – 2h/a – O guerreiro da águia

Objetivo	Ler conto indígena para realizar adequações semânticas com base em elementos verbais da cultura indígena.
Material necessário	Obra literária, papel, lápis, caneta.
Avaliação	Adequações semânticas em texto com lacunas; elaboração de questionário para entrevista.

Esse é o dia destinado à preparação de uma visita à Reserva Indígena, na região Metropolitana de Salvador. No primeiro momento, apresentar o conto *Wakay, o guerreiro da águia* lacunado para que os alunos complete-o com palavras do universo indígena já conhecidas. Em seguida, confrontar as escolhas pessoais com as escolhas de um colega; depois fazer a conferência mediante leitura dramatizada da versão original; apresentar o livro, as ilustrações, a foto da autora e informações da etnia a qual pertence o autor. Esse texto é uma homenagem que a escritora faz a seu primo que se tornou líder da comunidade logo após o falecimento de seu pai. O conto fala de sensibilidade e respeito à cultura. É esse representante que vai recepcionar a turma no dia seguinte, mas essa informação não deverá ser disponibilizada.

Após a leitura participada, solicitar aos alunos a escrever a partir da seguinte indagação: “Imagine que Wakay é um menino bem crescido hoje, quase um rapaz. Se você o encontrasse agora, o que você diria a ele?” Essa escrita proposta é uma forma de ativar a curiosidade e para mensurar o nível de conhecimento que está sendo internalizado com os encontros realizados. Também indicar questionamentos aos indígenas na Reserva no dia seguinte⁶⁶.

⁶⁶ É preciso atentar que as atividades fora da escola devem ser previamente comunicadas à direção escolar, bem como aos pais e/ou responsáveis dos alunos, para as devidas autorizações.

Aula 7 – 4h/a - **Thá-Fene: comunidade indígena/região metropolitana de Salvador**

Objetivos	Explorar o potencial de conhecimentos históricos e sociais da cultura indígena, de forma a contribuir para a superação de estereótipos e ideias preconcebidas, criadas e reproduzidas pela escola e pelos meios de comunicação; Conhecer e apreciar aspectos da vida de uma comunidade indígena, compreendendo o sentido de diversidade.
Material necessário	Câmera fotográfica, papel, caneta, celular.

Na primeira hora da visitação, organizar os alunos em pequenos grupos para as entrevistas e os registros fotográficos. Em seguida, o passeio guiado, depois tempo livre para a interação⁶⁷. Se possível, convidar professores de História e Artes com vistas a ampliar o caráter interdisciplinar da atividade e é fundamental que a professora faça prévios contatos com os anfitriões para tomada de informações e ajustes, de acordo com a necessidade da intervenção pedagógica. Nessa atividade, é possível que os alunos possam também expor as aprendizagens construídas, tenham suas dúvidas sanadas e ampliadas as informações abordadas em classe.

Aula 8 – 1h/a – **Memórias e ensinamentos: histórias vivas**

Objetivo	Expor e acolher ideias e opiniões, compreendendo essa dinâmica como fonte de informação.
Material necessário	TV, notebook, câmera fotográfica, atividade impressa.
Avaliação	Exposição oral e escrita sobre a vivência.

O encontro pós visitação é destinado à socialização das impressões individuais, informações coletadas nas entrevistas e exibição de fotografias produzidas na atividade extraclasse, avaliando a experiência através de relatos dos alunos, sob aspectos positivos e negativos, retomando informações, revisando os conceitos e aprendizagens construídas e expectativas vindouras. É muito provável que a vivência seja de grande valia para a produção dos contos, ao final da intervenção; solicitar um registro escrito sobre a vivência que, assim como os demais registros, certamente, fomentará material interessante para dar suporte às seções finais do projeto, de descrição e análise.

⁶⁷ De acordo com a liderança da comunidade, os visitantes participam de brincadeiras, pinturas, jogos e danças.

Aula 9 – 2h/a – **Narrativa em Contos da Floresta**

Objetivo	Provocar a imaginação dos alunos sobre a realidade indígena através da leitura de contos, identificando elementos estruturais da narrativa.
Material necessário	Obra literária, TV, textos impressos, papel sulfite, caneta.
Avaliação	Demarcação de produção escrita para identificação de informações.

Com a sala ambientada com elementos da cultura indígena, quais sejam: peneiras, esteiras, chocalhos, mandalas... acomodar os alunos em semicírculo para assistir ao vídeo **Enraizando – os indígenas**⁶⁸ da série Raízes do Brasil, que faz referência à história e costumes dos primeiros habitantes do Brasil. Depois de comentários que possam surgir, disponibilizar, em slides, imagens da obra **Contos da Floresta** da qual um dos textos será o material de estudo do dia, também informações do autor Yaguarê Yamã e da etnia a qual pertence, povo conhecido por histórias de assombração. Fazer as seguintes provocações: “O que faz o indígena?”, “Onde vive?”, “Qual a relação dele com a imagem e o título?”, “Do que tratam os contos desta obra?”. Essa intervenção tem como objetivo levar os alunos a perceber que os indígenas nos dias atuais estão em todos os lugares e ocupam diversas posições social e profissionalmente, inclusive produz literatura.

Seis contos⁶⁹ compõem esta obra, mesclando humor e terror, e contemplam os seguintes valores indígenas: verdade, obediência, sabedoria e respeito à natureza. *Dois velhos surdos*⁷⁰ destaca aspectos culturais do grupo Maraguá. Inicialmente, leitura silenciosa do conto, com apoio de vocabulário; em seguida, convidar os alunos para uma leitura dramatizada, sob escolha de alguns alunos para determinados papéis. Após comentar a experiência da leitura, convocar os alunos para analisar o texto focalizando a estrutura, destacando os elementos que o compõe e que o faz definir como “conto”: introdução, desenvolvimento, conclusão, clímax, personagens, cenário.

Para finalizar, exibir um vídeo⁷¹ curto em que Yaguarê Yamã fala de sua inspiração para tornar-se um escritor. A partir desse encontro, disponibilizar obras para os alunos levar para

⁶⁸ Vídeo que apresenta informações básicas sobre comunidades indígenas desde o primeiro desembarque de europeus em terra brasileiras. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s>.

⁶⁹ História de Kãwéra; As makukáwas; História de Mapinguary; O pescador e a onça; O bicho e o casamento; Dois velhos surdos.

⁷⁰ Anexo 4.

⁷¹ Museu da Pessoa. Disponível em https://www.youtube.com/watch?time_continue=70&v=Nsc1bq9JGVQ.

fazerem a leitura em casa. Os registros desses empréstimos podem ser feitos em uma planilha de acompanhamento⁷², para posterior análise.

Aula 10 – 2h/a – **De ponto em ponto se costura um conto**

Objetivo	Organizar estrutura textual com base em elementos coesivos e encadeamento de ações do conto “Com a noite veio o sono”.
Material necessário	Obra literária, TV, texto impresso fracionado, papel metro, cola.
Avaliação	Atividade de ordenação do texto, observando sequência lógica dos acontecimentos.

Para esta aula é interessante ambientar a sala com tapetes, esteiras, almofadas, alguns instrumentos musicais, adereços e imagens, itens que podem dar suporte à contação da história. O conto escolhido é **Com a noite veio de sono**⁷³, de Lia Minápoty, escritora indígena aldeada que reside na Região Norte do país. Dividir a classe em seis grupos e entregar envelopes com o conto digitado, fragmentado, para que os alunos façam a ordenação, que será confrontada com a leitura do conto feita pela professora. Estando o conto devidamente ordenado, os alunos fazem a colagem para montagem de um painel de sobreposição. Se houver tempo, interessante fazer a ilustração.

Aula 11 – 2h/a - **Escutando, fiando e tricotando**

Objetivos	Exercitar a escuta focalizando os elementos verbais e não verbais que contribuem na construção do texto; Exercitar a expressão oral e a expressão escrita a partir da escuta do conto.
Material necessário	Obra literária, elementos artesanais indígenas, caixa de som, microfone.
Avaliação	Produção reconto oral e escrito.

Para estimular a curiosidade, fazer a exibição de um vídeo⁷⁴ do Itaú Cultural no qual Eliane Potiguara, autora do conto do dia, fala de sua etnia, elementos culturais dos Potiguara,

⁷² Apêndice 3.

⁷³ Anexo 5.

⁷⁴ Eliane Potiguara em <https://www.youtube.com/watch?v=TZwOXaJVzYU>

conquistas e dilemas do povo indígena ao longo de séculos. Em seguida, lançar alguns questionamentos, quais sejam: “Alguém em casa conta ou já contou histórias para você?” “Vocês já contaram histórias para alguém?”, “O que você espera encontrar nesse conto?” “O que podemos encontrar no mundo maravilhoso das histórias?”; depois de apresentar o título da obra, **O pássaro encantado**⁷⁵, “Na sua opinião, o que tem de encantamento nesse pássaro?”. Após a performance da contação da história, abrir o espaço para comentários e, logo depois, propor o reconto oral, usando a seguinte estratégia: organizados em grupos, cada grupo de posse de um maracá; primeiro fazer a retrospectiva no próprio grupo, depois um grupo inicia o reconto, mas caso esqueça algum detalhe ou omita alguma informação, o grupo que perceber toca o referido instrumento pedindo a vez de fala, e assim o conto segue até o final.

Nesta obra, nas páginas finais, há um texto informativo sobre os Potiguara. Organizar essas informações e exibi-las em slides, para que os alunos conheçam particularidades dessa etnia indígena. Finalizar com contribuições e avaliação do processo. Em seguida, momento para devolução e novos empréstimos de obras. Para casa, duas tarefas: o reconto escrito do conto do dia e leitura de contos da obra **Catando piolhos, contando histórias**, disponibilizado pela professora.

Aula 12 – 3h/a – **Compartilhando contos**

Objetivo	Valorizar a leitura como fonte de conhecimento e entretenimento.
Material necessário	Obras literárias, xerox de textos, papéis coloridos, jogo <i>Passa ou Repassa</i> , TV, som, notebook, brindes, saquinho de tecido.
Avaliação	Jogo de perguntas e respostas.

No primeiro momento, recepcionar o reconto escrito solicitado para posterior análise. Em seguida, solicitar voluntários para falar da experiência da leitura com o conto que levou para casa com a estratégia de sinalizar semelhanças e diferenças entre sua cultura e a cultura indígena, refletindo sobre essas particularidades. A mediação poderá ser direcionando os alunos a perceber as temáticas presentes e ligações entre os contos⁷⁶.

⁷⁵ Anexo 6.

⁷⁶ Os contos que compõe a obra são: Um lugar de todos (respeito à coletividade); Brincar para aprender (cuidado com as crianças); Catando piolhos, ouvindo histórias (relacionamento entre mãos e filhos); Outras histórias (todos somos uma família); O pajé (a preservação da vida); O pai que cata piolhos (relacionamento entre pais e filhos); O saber das avós (sabedoria); Última história (importância da família).

Em seguida, convidar os alunos para uma dinâmica na qual eles possam agrupar informações dos contos lidos, desta e de aulas anteriores. Formar quatro grupos e entregar a cada uma saquinho de tecido contendo registros impressos: personagens, título, temática, autor. Primeiramente, todos analisam o que contém as sacolas. A professora dispõe os títulos numa superfície para que façam as associações, formando colunas de elementos textuais combinados.

Para ativar envolvimento, se possível disponibilizar brindes (itens da cultura indígena) para os componentes da equipe que tiverem a melhor performance, considerando a rapidez nas escolhas. Depois desse momento, apresentar a máquina do “Passa ou Repassa” para uma sessão de perguntas e respostas, sobre os contos lidos e sobre assuntos do universo indígena, no sentido de, para além de oferecer uma pausa lúdica, avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

Aula 13 – 2h/a - **Quem conta um ponto, escreve um conto**

Objetivo	Produzir conto coletivamente com base em elementos da cultura indígena, repensando estereótipos e revisitando aprendizagens construídas.
Material necessário	TV, notebook, caderno, caneta, lápis e borracha.
Avaliação	Escrita autoral da primeira versão do conto para a coletânea final.

Esse encontro será destinado para um exercício de produção textual coletiva. Primeiramente, na coletividade, definir os elementos do conto: cenário, personagens e temática. Com apoio do notebook e TV a construção será feita no passo a passo, pelo qual se possa fazer as intervenções necessárias com vistas à produção individual posteriormente. A proposta é que o parágrafo final seja feito em duplas e depois socializada para a classe. Para casa, solicitar a primeira versão do conto autoral e apresentar na aula subsequente.

Aulas 14, 15 e 16 – 6h/a - **Contando e recontando**

Objetivos	Produzir texto autoral compreendendo o processo de escrita e reescrita como mecanismo de sistematização de conhecimentos e aprimoramento discursivo; Fazer ilustração do conto produzido.
Material necessário	Notebook, caderno, caneta, lápis e borracha.
Avaliação	Produção autoral do conto para a coletânea final.

Os três últimos encontros serão destinados à produção, revisão e digitação dos contos para a criação de uma coletânea; as reescritas feitas em casa e, na sala de aula, as orientações individuais, ou na coletividade, para os ajustes necessários, assim como as ilustrações. Ao concluir essa etapa, encaminhar os textos à gráfica para impressão e encadernação.

Da palavra silenciada à palavra dita - 3h/a - Culminância

Dia destinado ao fechamento das atividades da intervenção didática e do lançamento da coletânea. Para este evento, convidar os pais ou responsáveis, membros da direção e do corpo docente da escola, bem como funcionários de apoio e, se, possível, um escritor indígena. No dia do evento, algumas atividades podem ser feitas:

- Exibição de um vídeo com a edição de imagens captadas no decorrer do processo;
- Apreciação de painel informativo da cultura e realidades indígenas no Brasil;
- Depoimentos dos alunos sobre as atividades de aprendizagem;
- Agradecimentos pertinentes;
- Apresentação da coletânea produzida;
- Lanche com iguarias indígenas.

4. ENTRE CÓRREGOS E IGARAPÉS: O FLUXO DA SALA DE AULA

Ler é viajar, é conhecer universos não habitados
E explorar conhecimentos novos. Aventurar-se.
Márcia Kambeba⁷⁷.

Uma aventura, é isso. Um pouso no espaço do reinventar-se. Antes da partida, explorei a bagagem reunida ao longo de anos. Relembrei desafios, conquistas... vislumbrei o futuro. Vi manchas, amassos, borrões... Percebi que muitas peças precisavam ser remodeladas, restauradas; outras, permutadas por modelos mais recentes: estavam fora de moda! Caminhei fazendo mudanças, aos poucos, observando as peças: as novas, as usadas, as amarrotadas, as manchadas... Aventurei-me em paragens, para refletir sobre os meus trânsitos docentes. Uma delas, o PROFLETRAS.

Lancei-me em busca do que pudesse preencher aqueles espaços que se formaram na minha sacola de viagem. Havia um destino: a sala de aula. Havia um porvir: o texto literário. No horizonte de uma experiência significativa, busquei entrelaçar adereços e indumentárias teóricas para melhor calçar a prática de leitura literária, entendendo da necessidade de repensar o lugar da literatura, agregando valores a esse elemento cultural. Cademartori (1991) lembra que a escola foi a grande propulsora da difusão da literatura no Ocidente a partir do século XVIII e, com essa inserção, o livro literário supera o caráter lúdico para educativo no sentido em que promove a formação de conceitos e valores na fase da infância, constituindo assim um meio de emancipação e autonomia do futuro adulto. Essa concepção foi, ao longo de anos, se perdendo, até se tornar um veículo estratégico do estudo gramatical, sendo relegado ao segundo plano nas ações didáticas, ou abandonado.

Essa seção descreve a execução das aulas planejadas para a finalidade desta intervenção didática, bem como a análise das proposições e dos resultados obtidos. Versa pela descrição de todo trabalho realizado com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, sob o enfoque do espaço da literatura na sala de aula, e da formação leitora afastada da função utilitária de aprendizagens gramaticais. Tal investida foi a oportunidade de sensibilizar os meus alunos sobre a tão histórica e atual questão do silenciamento dos povos indígenas na sociedade

⁷⁷ Márcia Kambeba é escritora e poetisa indígena da etnia Omágua/Kambeba, também mestre em Geografia. Publicou o livro de poesias intitulado *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*, pela editora Grafisa, em 2013.

brasileira, e sobre os dilemas enfrentados desde o primeiro desembarque europeu, e dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), mais recentemente com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que, teoricamente, propõe a revisão da narrativa histórica sob a perspectiva da diversidade com base na adequação da Lei 11.645/08, documento esse que sugere a elaboração de materiais didáticos de alcance a essa discussão, bem como pontua a importância da formação continuada dos docentes.

Vale mencionar que o foco desse mais recente documento é o letramento digital, e a literatura é canalizada em conjunto com outras atividades didáticas. Como se vê, não é dado a esse componente o merecido destaque enquanto formador social. Assim, cabe à escola, especificamente ao professor, o empreendimento de ações mais consistentes com o texto literário, como também o desdobramento do currículo em substanciais reflexões sobre as diversidades, driblando os simbólicos distanciamentos, tornando a escola um legítimo espaço de luta, reconhecimento e diálogos mais humanitários, nessa proposição, entre indígenas e não indígenas.

Imbuída nesse propósito, apostei nas ações didáticas⁷⁸ descritas na SD apresentada anteriormente, sob as quais os alunos experimentaram leituras literárias guiadas e autônomas a partir de abordagens que rompessem com o universo de expectativas e assim construíssem novos sentidos na dinâmica internalização do conhecimento, na exposição de ideias e apreciação de valores alheios. Para além da fruição estética, propus o afastamento de concepções conservadoras sobre os indígenas, abrindo o espaço acadêmico para essas vozes que seguem envoltas em desafios imbricados no reconhecimento, em políticas públicas e em oportunidades nos atuais contextos da atividade social. Esta seção comporta a descrição dos movimentos pedagógicos planejados e realizados ao longo da aplicação.

Início esse relato compartilhando a experiência de visitar algumas comunidades indígenas no sul da Bahia no mês de janeiro de 2019, compreendendo que essa reaproximação⁷⁹ pudesse refrescar o meu imaginário para as atividades que proporia os meus alunos, retroalimentando meu processo de sensibilização, assimilação e, mais à frente, instigando mudanças nesses indivíduos que estão sob a minha responsabilidade.

⁷⁸ Apêndice 4: planos de aula.

⁷⁹ Apesar de já conhecer algumas comunidades indígenas, dessa vez a experiência foi bem diferente, pois tive uma aproximação com lideranças Tupinambá e Pataxó, as mais expressivas comunidades indígenas no interior da Bahia, fixadas no Sul do Estado, imbuída em fortalecer as propostas pensadas para a intervenção e melhor compreender algumas questões sinalizadas nos textos teóricos recorridos ao longo deste trabalho.

Figura 9: Reserva da Jaqueira, Porto Seguro/BA



Arquivo pessoal, 2019.

Figura 10: Aldeia Itapuã, Olivença/BA



Arquivo pessoal, 2019.

Figura 11: Centro de Cultura Indígena de Barra Velha, Caraíva/BA⁸⁰



Arquivo pessoal, 2019.

⁸⁰ Muito recentemente, em novembro de 2019, lamentavelmente Barra Velha é novamente vítima de incêndio criminoso. Dessa vez foi o Centro Cultural, local onde abrigava uma biblioteca e os rituais. Saiba mais por: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/11/15/incendio-destroi-oca-usada-para-rituais-indigenas-e-reunioes-em-aldeia-do-sul-da-bahia.ghtml>.

Os contatos com algumas lideranças propiciaram-me um valioso diálogo com o referencial teórico levantado ao longo desta pesquisa, confrontando ideias e concepções e, posteriormente, recriando processos didáticos previamente elaborados. Importa comunicar que as aulas foram planejadas com carga horária de 2h/a por encontro, em sua maioria, com início previsto no mês de fevereiro, mas foram necessárias alterações no cronograma⁸¹ e ampliação do tempo de 35h para 57h. Iniciei a aplicação no mês de abril e, com o atraso, boa parte dos encontros foram realizados em formato de oficinas mediante a junção de aulas, com carga horária de 2, 3 ou 4h/a para também vencer os contratempos inerentes à unidade escolar: paralisações de categoria profissional, reuniões pedagógicas, ou mesmo recesso no meio do ano.

A descrição está ilustrada ora com imagens dos alunos, ora com avatares criados a partir de fotografias dos mesmos, devidamente autorizadas pelos seus responsáveis, documento que está depositado nas pastas individuais, na secretaria da escola. Foram utilizados desenhos de temática indígena para expor pronunciamentos feitos pelos alunos durante a aplicação. A SD elaborada para essa aplicação guarda prerrogativas defendidas por Dolz e Schneuwly (2004) de identificação prévia dos conhecimentos dos alunos para a seleção e definição dos passos com o texto literário e etapas orientadoras sugeridas por Cosson (2014) atentas à motivação, que pode ser por meio de um questionamento inicial ou pelo suporte de uma outra textualidade, ou pela introdução do texto a partir do título, do autor, do contexto de produção, seguindo para a fruição e interpretação.

A aplicação foi realizada com uma considerável diversidade de recursos e estratégias cuidando para que os alunos atingissem os objetivos iniciais de aproximação com o texto literário e com a diversidade indígena. No decorrer do processo, inseri alguns textos informativos e um quantitativo considerável de vídeos que muito bem apoiaram a aplicação, ilustrando e propiciando os esclarecimentos específicos de algumas dúvidas, mesmo porque a leitura não se reserva apenas à materialidade das letras estampadas no papel. Essas estratégias paralelas são denominadas por Cosson (2014) de intervalos de leitura e podem tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, pois de linguagem mais lúdica, aproxima os aprendizes da temática.

Para melhor compreensão do leitor, preferi fazer a descrição da aplicação dividindo a SD em cinco etapas: Conhecendo a temática e o gênero textual Conto; Atividade extraclasse; Leitura literária/Narrativa em contos da floresta; Conto e reconto, escrevo e reescrevo; Da

⁸¹ Apêndice 5: Cronograma de aulas.

palavra silenciada à palavra dita, além das ações preliminares, da culminância e avaliação final. Alguns ajustes também foram imprescindíveis para a superação de adversidades muito recorrentes na inconstância da sala de aula, afinal é nessa dinâmica relação entre professor, aluno e contexto, frente ao objeto de estudo que se dá a grande teia do conhecimento, que faz e refaz, tece e desfaz, ajusta e reajusta.

Com as demandas da própria aplicação, principalmente ao adentrar à etapa de escrita e reescrita, foi necessária a ampliação do tempo pedagógico para dar condições à sistematização da produção final. Anterior ao início da intervenção, realizei uma reunião com os pais com vistas a formalizar o processo e buscar o apoio necessário para as atividades planejadas, dentro e fora da escola, bem como informar sobre a utilização de outros horários que não os da aula da disciplina de Língua Portuguesa, para garantir a execução do cronograma no tempo previsto, ao final ultrapassado, mediante pausas necessárias no decurso dos trabalhos, para o atendimento de outras demandas da unidade escolar. Por um período considerável, essa turma ficou sem aulas de Matemática devido à falta de professor na escola, e muitos desses horários foram aproveitados para o andamento da intervenção didática.

O diálogo com os pais/responsáveis foi necessário também para a autorização⁸² de uso da imagem e das produções dos alunos neste trabalho, bem como da atividade extraclasse. Surpreendentemente, a frequência na reunião foi acima da média comparada às rotineiras propostas pela unidade escolar, ao longo do ano letivo, o que me fez pensar positivamente no desenrolar do processo. De início, não estava prevista a discussão da temática com os pais, apenas a informação, mas no exato momento em que me deparei com aquele quantitativo, senti que sondar o conhecimento dos pais pudesse propiciar duas situações: a adesão à proposta, não apenas como meros concordantes, mas como atores envolvidos, de alguma forma; outro fator era conhecer o imaginário deles, para melhor entender o imaginário das crianças. Foram lançados os seguintes questionamentos, em película de slide:

⁸² Apêndice 6: Autorização uso de imagem e produções dos alunos.

Figura 12: Questionamentos aos pais

Sondagem

1. Onde vivem os indígenas?
2. Quantos indígenas vivem no Brasil?
 - a) 1.000
 - b) 8.000
 - c) 100.000
 - d) 900.000
 - e) 1.000.000
3. Você conhece algum indígena?
4. Em que trabalham os indígenas?

Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas um pai se aproximou da realidade de forma mais ajustada; os demais responderam às questões muito semelhante às respostas iniciais dos filhos, fato que foi comprovado através do questionário investigativo, descrito na Seção 5. Esse encontro com os pais foi bastante proveitoso, pois além de colocarem-se à disposição para ajudar no que fosse necessário, solicitaram a oportunidade de participar de alguma aula ou oficina para também compreender mais sobre o assunto, mas essa participação só foi observada na visitação à Reserva Indígena, na Oficina de Encadernação e na Culminância do projeto.

Ao final, alguns se aproximaram para agradecer, parabenizando a iniciativa e para buscar esclarecimentos quanto aos conteúdos que seriam abordados. Nessa aproximação, duas mães perguntaram-me a respeito de questões religiosas⁸³, pois tinham tido restrições quanto a determinadas abordagens o que, de imediato, foi esclarecido com a breve explanação sobre o teor do trabalho e sobre o cunho laico da instituição de ensino.

Dos responsáveis presentes, apenas essas duas levaram a autorização de imagem para discutir em casa com seus pares, mas não houve dificuldades em devolver as fichas devidamente preenchidas e assinadas, inclusive os filhos, no decorrer da intervenção, tiveram participações exemplares, principalmente na Reserva Indígena Thá-Fene. Vale mencionar que foi solicitado aos pais que não divulgassem aos alunos a temática do projeto, para que não

⁸³ Nos últimos anos, a escola tem observado a dispersão de boa parte dos alunos em determinadas atividades culturais, dado o elevado e crescente número de adeptos de religiões protestantes e evangélicas. Quando surge alguma discussão étnica, especificamente sobre a cultura afrodescendente, críticas e desconfianças são muito recorrentes, o que revela concepções preconceituosas e reducionistas a respeito da memória histórica do país.

houvesse nenhum tipo de interferência ao responderem o questionário de sondagem, aplicado no dia seguinte.

4.1 ETAPA 1 - CONHECENDO A TEMÁTICA E O GÊNERO TEXTUAL CONTO

No dia seguinte à reunião, em horário de aula, os alunos foram convidados a responder ao questionário investigativo, composto por doze perguntas objetivas, com possibilidade de justificar a escolha, e ainda uma proposição ilustrativa. Esse material (cf. APÊNDICE 1) foi elaborado com objetivo de identificar a aproximação dos alunos com o texto literário, assim como conhecimentos acerca do contexto atual indígena, onde vivem, o que fazem, em quais espaços eles estão. Fiquei à disposição para possíveis dúvidas, mas cuidando de interferir o mínimo possível para que não houvesse comprometimento interpretativo no momento em que eu fosse proceder a análise desse instrumento. Após o preenchimento, o material foi recolhido e, em seguida, expus os propósitos da intervenção pedagógica que seria iniciada na semana seguinte, a logística dos encontros, as abordagens e a necessidade de cumprimento de prazos.

No primeiro dia propriamente dito da ação didática, os alunos foram encaminhados ao pátio da escola para a execução da dinâmica de grupo. “A teia” foi construída conforme descrição de aula na SD e, na desconstrução, foram levantadas reflexões a respeito dos assuntos diferenças e sociedade. Os alunos mencionaram que, apesar de nascermos no mesmo país, na mesma cidade, de falarmos a mesma língua, temos gostos e formas de agir diferentes. Um deles disse que a teia só pôde ser construída com a união de todos e que seria muito difícil desfazer, pois estavam confusas as direções: uns lançaram o barbante por cima e outros por baixo. Eu completei fazendo uma analogia com a própria vida que é exatamente esse emaranhado de jeitos de ser, gostos, atitudes, mas absolutamente possível de convivência desde que haja respeito aos modos de cada um. Acrescentei dizendo-lhes que essa seria uma das questões a ser discutida no decorrer da intervenção didática.

Figura 13: A teia, dinâmica de grupo



Fonte: arquivo da autora, 2019.

Em seguida, os alunos foram encaminhados à sala de vídeo para darmos continuidade à conversa sobre formação social, especificamente da sociedade brasileira. A eles foram apresentados papéis recortados com palavras que registravam contribuições culturais indígenas, africanas e europeias e, aos poucos, foi sendo montado um painel. Surgiram apenas dúvidas sobre o termo “roda”, se da cultura indígena ou africana, mas logo foram dirimidas com explicações feitas sobre a disposição circular que representa a coletividade e a igualdade no sentido de que todos se percebem num mesmo nível, sem a hierarquização de poder, afastando o espírito de competição, e que tais características são muito comuns às comunidades africanas e indígenas.

Com a montagem do quadro, conversamos sobre as presenças étnicas que permeiam a sociedade brasileira, mas deixando claro que a abordagem seria centrada nos indígenas. *Kauã*⁸⁴ logo fez referência às contribuições indígenas em nomes de pessoas o que motivou uma breve pesquisa virtual para identificar esse léxico e respectivos significados. Também sinalizei as palavras indígenas que nomeiam bairros soteropolitanos, inclusive Pirajá que significa “viveiro de peixes”, para ilustrar as diversas e múltiplas influências desse grupo étnico.

⁸⁴ Para fins de evitar a exposição dos nomes dos alunos, solicitei que eles buscassem palavras/nomes indígenas para nomeá-los nesse trabalho.

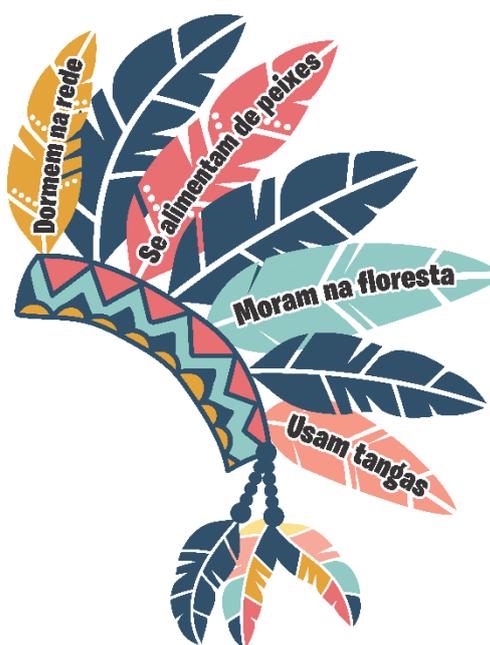
Figura 14: Painel cultural



Fonte: arquivo da autora, 2019.

Dando continuidade, foi posta no quadro a expressão “Coisas de índio” para que os alunos pudessem falar a respeito. Eles focaram em características que denotam o passado indígena, ou a imagem folclórica que foi propagada ao longo da história. Destaco alguns registros:

Figura 15: Imaginário popular 1



Fonte: produção da autora, 2020.

Tais pronunciamentos fizeram-me pensar na grande contribuição que essa abordagem teria na formação dessas crianças através de textos literários indígenas escritos pelos seus próprios representantes, superando limites, ao mesmo tempo preenchendo lacunas conceituais. São textos que podem reverberar para uma mudança de atitudes, dissolvendo a concepção equivocada que ultrapassou os séculos ao ponto de indivíduos jovens ainda conceberem os povos tradicionais de maneira restrita, folclórica ou irreal.

Após esse momento, apresentei fotografias⁸⁵ impressas que retratam o universo atual indígena, para que eles comentassem as imagens e os locais frequentados pelos indígenas: igrejas protestantes, universidades, área médica, aldeamentos...

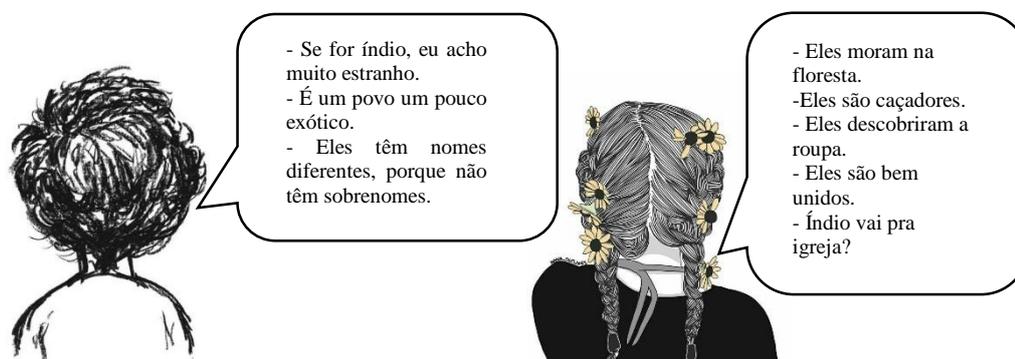
Figura 16: Mosaico indígena



Mosaico produzido pela autora, 2019.

⁸⁵ Imagens coletadas através de uma pesquisa feita na plataforma virtual google.com, com a entrada de “indígenas na atualidade”.

Vale a pena observar alguns pareceres⁸⁶:



Foram diversas opiniões, mas um dos pronunciamentos merece destaque. Quando *Yoki* viu a imagem de três crianças indígenas brincando⁸⁷, disse:

Figura 17: Equívoco conceitual



Fonte: produzido pela autora, 2019.

Todos os demais ficaram paralisados, eu também. O silêncio foi interrompido pela repreensão de *Moacir*, ainda assim *Yoki* demorou a compreender, repetindo a afirmativa anterior, e só depois de alguns olhares, ele pode se corrigir. Aproximei-me e mostrei novamente a imagem... pedi que observasse e dissesse-me o que estava vendo, ao que respondeu: “- Ah... pró, é verdade, é gente também!”. Esse registro demonstra quão nocivo foi esse processo colonizatório, ocasionando dentre outras mazelas, as perversas construções a respeito dos

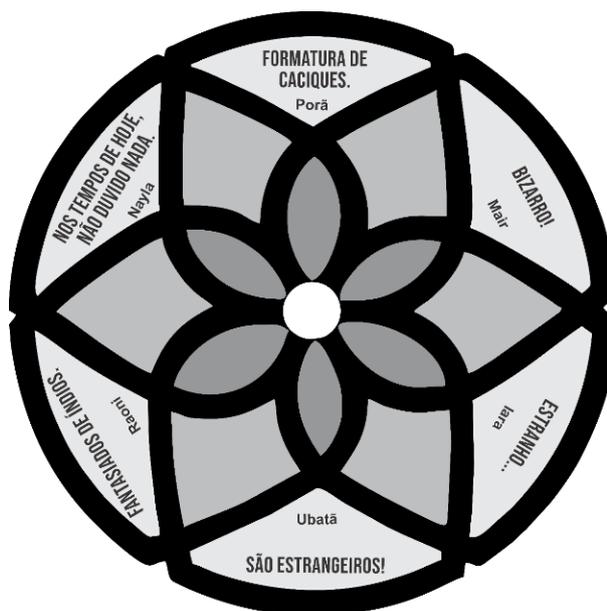
⁸⁶ Os desenhos estão disponíveis em: <http://esconderijos.com.br/o-grande-amigo/>
<https://br.pinterest.com/pin/540361655283365094/?lp=true>

⁸⁷ Imagem disponível em: <https://jornalggn.com.br/>

nativos brasileiros. Se *Yoki* pensava dessa forma é porque assim ele aprendeu e a educação formal não lhe proporcionou a formação necessária sobre a realidade indígena na constituição da sociedade.

Seguindo com as apreciações, outras observações merecem ser pontuadas. Nas imagens de indígenas ocupando espaços na academia ou já atuando profissionalmente, assim como portando itens tecnológicos e livros religiosos, houve pronunciamentos como:

Figura 18: Imaginário popular 2



Fonte: produzido pela autora, 2020.

Essas ideias, certamente, não são apenas dos meus alunos, mas de muitas pessoas que não consideram a existência de indígenas, ou os consideram como indivíduos não civilizados. Continuando com a apreciação das imagens, ao observarem indígenas usando a veste talar, popularmente conhecida como beca, apenas ficou saliente o cocar e as pinturas faciais, sendo os sujeitos classificados como caciques ou pajés. O suporte que guarda os diplomas nessas cerimônias sequer foi percebido, possivelmente ofuscado pelos equivocados rótulos conceituais.

Figura 19: Ensaio fotográfico de formandos indígenas



Fonte: Imagem disponível em <http://portalamazonia.com/educacao/>

Os alunos precisavam compreender que a condição de lideranças na comunidade indígena não é restrição para eles circularem e atuarem na sociedade envolvente. Por essa razão, dei uma breve explicação sobre essas duas funções na comunidade indígena, também apresentei informações sobre o uso do cocar como item representativo de posição social nas comunidades ou as hierarquizações entre aldeamentos em uma mesma etnia, o que vai de encontro à ideia de um simples adorno que, muitas vezes, é usado como item de fantasia, banalizando a história desses povos.

Os comentários dos alunos deixam transparecer que suas opiniões estavam voltados para uma imagem do indígena limitada à vida na aldeia e essa percepção é a mesma que repousa no imaginário de lideranças não indígenas e fomentadores de opiniões, disseminando falsos conceitos ao longo de uma trajetória histórica no país, o que justifica a necessidade de trabalhos pedagógicos para a correção de tais percepções.

Essa discussão fez com que os alunos percebessem os equívocos e as discriminações internalizadas pela sociedade, que findam por macular a existência dos indígenas e negros, assim como outros grupos minoritários. Para os indígenas, esse contexto revela quão árduo é o movimento para recontar a história e tirar do exílio essas vozes; para a escola, quão necessária é a mudança nos procedimentos pedagógicos com abertura à revisão de danosas ideias e elaboração de uma outra forma de pensar a diversidade.

Os registros dos alunos, carregados de estereótipos e restrições, exemplificam suas percepções compreendendo o sujeito autóctone de forma reduzida, ou folclórica, ou como um estrangeiro, deslocado da realidade social da qual faz parte. Para ampliar o horizonte de

conhecimento dos alunos, selecionei o vídeo **Carta do chefe Seattle**⁸⁸ o qual propõe a sensibilização a respeito dos povos ameríndios e conhecimentos tradicionais, principalmente com relação ao meio ambiente.

Será que transitar em outros espaços que não o da floresta, fazer uso de elementos eletrônicos, significa deixar de serem o que são? Essa foi a pergunta lançada aos alunos introduzindo o texto memorialista *Um recado do autor* (cf. ANEXO 1), que trata do enfrentamento de discriminações nos primeiros anos de escolarização de Daniel Munduruku.

Esse texto corresponde às primeiras palavras da obra **Coisas de Índio**. Nele o autor descreve dificuldades enfrentadas na infância e adolescência quando em contato com não indígenas, e disponibiliza ao leitor informações sobre a sua condição humana na atualidade, circulando em diversos espaços sociais e fazendo uso de objetos e materiais comuns a qualquer cidadão. O texto também aborda as exclusões sofridas pelos indígenas brasileiros desde o início da colonização até os dias atuais, bem como características da cultura no tocante à moradia, alimentação, relação com a terra e com os demais seres da natureza.

Disponibilizei o texto fracionado, em slides, para que à medida que o relato fosse avançando, os alunos pudessem fazer as inferências e, logo em seguida, confirmá-las ou refutá-las. No início da leitura, os estudantes afirmaram que se tratava de episódios de *bullying*, o que me fez pausar a temática para, rapidamente, discutir o assunto, resultando em um profícuo debate, que já faz parte de muitas abordagens na escola, em combate às recorrentes ocorrências. A discussão trouxe à baila o consumismo, quando o texto faz referência aos modos de consumo, muito comuns aos não indígenas e inconcebíveis aos indígenas, e vice-versa.

Apresentar o texto gradativamente fez com que os alunos se mantivessem atentos do início ao fim da abordagem, ansiosos pela continuidade da narrativa. Isso revela a importância de o professor sempre inserir no planejamento conteúdos e abordagens diferenciadas, que prendam a atenção e agucem a curiosidade sobre o desconhecido, para que desperte nos aprendizes o desejo de ir além, de realizar pesquisas e investigações autônomas. Ao final do relato, quando os alunos descobriram que o autor já é uma pessoa madura, com dezenas de livros publicados, ficaram deveras espantados.

Para que eles tivessem mais informações sobre o autor, disponibilizei o vídeo *Você sabe quem é Daniel Munduruku?*⁸⁹, o qual faz referência à obra **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória** que o autor narra o apoio recebido do avô sempre que enfrentava

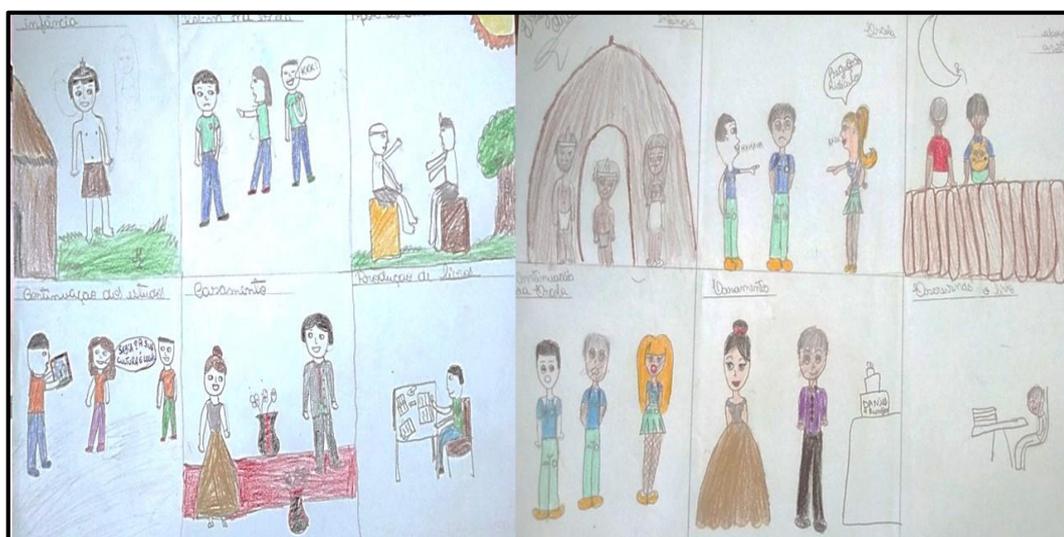
⁸⁸ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bwHjq5FdQw>.

⁸⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e6-RjNyV6lo>.

dificuldades, principalmente o preconceito na escola, fato também mencionado no texto lido. Além disso, o vídeo faz uma breve menção ao encontro nacional de escritores indígenas que acontece anualmente desde 2004, informação que contextualiza a realidade dos povos tradicionais no século XXI.

Para finalizar esse encontro, os alunos fizeram a ilustração do percurso social do indígena descrito no conto, desde a infância até tornar-se um renomado escritor. É possível afirmar que essa ação didática deflagrou uma reflexão sobre o imaginário individual e o contexto indígena atual. Destaco as seguintes ilustrações:

Figura 20: Um recado do autor



Fonte: elaborada pela autora.

Essas produções sinalizam mudanças comparadas à interpretação da ilustração do questionário de sondagem inicial (cf. APÊNDICE 1), no sentido em que os alunos vinculam o indígena a características mais aproximadas ao cidadão comum, omitindo elementos que podem promover o afastamento ou as reduções do sujeito frente à sociedade envolvente.

No encontro subsequente, fiz uma rápida abordagem da aula anterior lançando palavras as quais pudessem promover uma retrospectiva dos conteúdos já abordados, assim como a identificação de algum equívoco ou dúvidas: preconceito, cultura, indígena, literatura... Para fortalecer a aprendizagem, apresentei o vídeo⁹⁰ **Encontro com autores**, no qual Daniel Munduruku fala sobre sua trajetória, infância, influência familiar, identidade, desafios, conquistas e o processo de escrita.

⁹⁰ Entrevista cedida a Callis Editora, parte do projeto “Encontro com autores”, no qual os escritores falam de suas carreiras e seus processos criativos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aEdGxYVXXFE>.

Após esse momento, os alunos receberam, em pequenos grupos, os capítulos da obra **Coisas de Índio**, cuja função foi informar a respeito dos indígenas sob variados aspectos. Após o tempo de leitura, cada grupo socializou as informações para a turma, de acordo com a sua escolha: ilustração, exposição oral ou seleção de vocábulos. Essa atividade foi bastante densa, ocasionando desatenção e irritabilidade, pois os alunos relutam quando em atividades mais demoradas, sendo necessário fazer as pausas para as advertências pertinentes, o que demandou muita habilidade para concluir a atividade com a participação efetiva de todos.

Para reestabelecer a motivação, antecipei uma atividade que seria da aula posterior, a música **Chegança** (cf. ANEXO 7), que trata da abordagem de dois momentos da vida indígena: antes e após a chegada dos primeiros portugueses. A letra impressa foi apresentada com lacunas para que, à medida que os alunos fossem ouvindo o áudio, as complementações fossem realizadas. Essa antecipação foi uma estratégia metodológica que coaduna com as recomendações de Cosson (2014) para reestabelecer o ritmo da atividade ou para enriquecer o processo. Nesse caso, atingiu os dois objetivos. Esse intervalo com a inserção de outros textos permearam a aplicação até o final.

Figura 21: Chegança, audição da música



Fonte: elaborada pela autora.

Esse foi um momento bem interativo. Os alunos solicitaram a repetição do áudio algumas vezes, depois, independentemente, resolveram ensaiar e cantar sozinhos. A referida canção se fez presente em toda a intervenção didática, sendo lembrada nos momentos mais descontraídos, até mesmo nas áreas comuns da escola. Após um intervalo de 10 minutos, dei continuidade à aula na área de convivência, apresentando a proposta de levantamento de ideias,

na qual cada aluno fez três registros escritos: A) EU NÃO SABIA QUE...; B) EU JÁ SABIA QUE...; C) AGORA EU SEI QUE..., com objetivo de avaliar a aprendizagem construída. A análise dessa atividade está na Seção 5.

A aula subsequente foi bastante produtiva, do início ao fim. Abrimos o dia com a leitura coletiva do conto *É índio ou não é índio?* (cf. ANEXO 3), baseado em uma vivência do escritor Daniel Munduruku no centro de São Paulo, logo quando chegou a essa cidade. A exibição desse texto, inicialmente foi feita em slides, com apoio da TV. O texto foi disponibilizado como previamente pensado: pausadamente. Nesse conto há duas personagens que fazem suposições sobre o indígena com base nos adereços da cultura e em conceitos estereotipados. À medida que a leitura avançava, os alunos emitiam pareceres a partir dos quais foi possível observar mais criticidade em seus discursos, fazendo inferências dialogadas com a atualidade indígena, manifestando julgamentos e até mesmo reprimendas aos posicionamentos das personagens. Num determinado momento, a leitura foi suspensa para que eles pudessem, individualmente, criar o final do texto.

Figura 22: Produção escrita, *É índio ou não é índio?*



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Quando todos concluíram a tarefa, de forma espontânea, socializaram as produções, então disponibilizei o final original, o que causou surpresa para a maioria da classe, tendo em vista a forma com a qual o escritor finalizou esse conto. Vale apreciar algumas transcrições:

“A senhora B perguntou se eu era índio. Ele, bastante constrangido, respondeu que sim. As senhoras então saíram correndo com medo dele. Ele seguiu o caminho pensativo, tentando entender porque as pessoas olhavam daquele jeito. Ele inocente nem imaginava o que as pessoas pensavam dele”. *Maya*

“- Você é índio? Como assim, se índio não anda de metrô, nem usa relógio e não se veste assim? – Sim, eu sou índio e ando e me visto como eu quero”. *Yoki*

Uma das senhoras disse que isso não era possível, mas a outra disse que ele também é um ser humano com todos os direitos e mandou parar de racismo.” *Nayla*

“Quando eu me virei as duas senhoras deram um passo atrás com medo e me perguntaram porque eu não estava na natureza, mas elas queriam mesmo uma prova de que eu era índio. Só depois que eu falei uma frase na língua indígena elas acreditaram em mim.” *Buriti*

“Eu sou índio, Daniel Munduruku. Quando eu era criança, sofria *bullying* na escola e outras crianças me deixavam fora da brincadeira porque achavam que eu era canibal. Meu avô me consolava e me incentivou a sair da floresta e ir para a cidade grande para ter uma vida melhor.” *Kauane*

“A mulher estava constrangida, mesmo assim fez a pergunta. Daniel respondeu que sim, era índio. Disse também que era escritor e podia deixá-las ver os livros dele.” *Rudá*

“Eu já morei na floresta, mas vim para a cidade recomeçar meus estudos e ter uma família. Eu trabalho como professor e escritor.” *Macunaíba*

Texto original (final)

— O que você acha de falarmos com ele?
 — E se ele não gostar?
 — Paciência... Ao menos nós teremos informações mais precisas, você não acha?
 — É, eu acho, mas confesso que não tenho coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? – disse a senhora B, que a essa 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 senti um leve toque de dedos em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a me chamar. Meu ponto de desembarcar estava chegando. Olhei para elas, sorri e disse:
 — Sim!

Esses registros já denotam a internalização de discussões feitas em classe a partir dos textos escritos e vídeos até aqui apresentados, fisionomia essa que foi se estampando no decorrer da intervenção. A discussão foi intercalada com a retomada da música **Chegança**, quando tratamos de colonização e consequências do contato entre indígenas e europeus. *Ubirajara* fez referência à aproximação de europeus antes de 1500; *Raíra*, *Amaná* e *Yaguarê* também lembraram do processo de escravidão ao que os africanos foram submetidos. Esse foi

o ponto introdutório para tratar conceitualmente o gênero textual conto previsto na SD, com apoio de películas de slides, por meio das quais expus a estrutura e seus elementos constituintes. Para exercitar a aprendizagem, os alunos fizeram a demarcação de elementos estruturais do conto, com lápis em cores (do início, desenvolvimento, clímax, personagens).

Solicitei, com objetivo de reforçar a aprendizagem do dia, que os alunos fizessem em casa uma breve pesquisa sobre a presença de indígenas nos diversos espaços sociais: saúde, educação, literatura, comércio... Nesse dia iniciei a rodada de empréstimos de obras literárias indígenas, que atravessou toda a aplicação, conforme planilha de controle (*cf.* APÊNDICE 3). A intenção foi incentivar os alunos a, de forma autônoma, fazerem tomadas e devoluções contínuas de volumes, e sempre que possível, a socialização dessas leituras nos encontros. Essa decisão teve como objetivo o enriquecimento do universo conceitual e linguístico dos alunos, bem como o amadurecimento para a produção escrita final.

4.2 ETAPA 2 – ATIVIDADE EXTRACLASSE

Iniciando a segunda etapa, propus uma roda de conversa para que os alunos expusessem os achados na pesquisa solicitada. Eles identificaram indígenas nas universidades, em diversas profissões, na música, também em situações de perigo ou em carência de assistência social. Com base nas contribuições, exibi o vídeo⁹¹ **Intelectuais indígenas combatem a falta de conhecimento sobre seus povos** pelo qual os indígenas combatem as mentiras disseminadas, atualizando o imaginário da sociedade. Esse material é bastante esclarecedor fazendo um panorama sobre a presença autóctone anterior a 1.500 que foi ignorada pela sociedade em geral e, especificamente, pelas escolas.

Dando continuidade, cuidamos de preparar toda a logística para a visitação à Reserva Thá-Fene. Na visita técnica, feita previamente por mim, tive contato com Wakay, o líder dessa comunidade e, através dele, conhecimento da escritora Denízia Kawany, da etnia Fulniô Fulkaxó, sua prima, a qual já tem dois livros publicados. O acesso fez-me introduzir um dos contos da obra **Kariri Xocó: contos indígenas**, o qual fala da trajetória dessa liderança, da fase infantil até quando a ele é atribuído o título de líder da referida Reserva. *Wakay, o guerreiro da águia* é o nome do conto (*cf.* ANEXO 4).

⁹¹ Vídeo produzido pela UNIC Rio no qual intelectuais indígenas de variadas etnias fazem exposições a respeito da realidade desse povos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4H066sr6e5g>.

Inicialmente, os alunos tiveram acesso à obra como um todo, observando a disposição dos contos, as ilustrações e informações da escritora. Depois, disponibilizei o texto com lacunas para ser lido e completado com palavras do universo indígena. Começaram individualmente, depois em duplas confrontaram as complementações. Em seguida, disponibilizei as palavras ausentes (índio, natureza, rede, música, Brasil, tempo, perigos, Wakay, povo) de forma aleatória sobre uma mesa para, em seguida, apresentar a versão completa, com a participação dos próprios alunos.

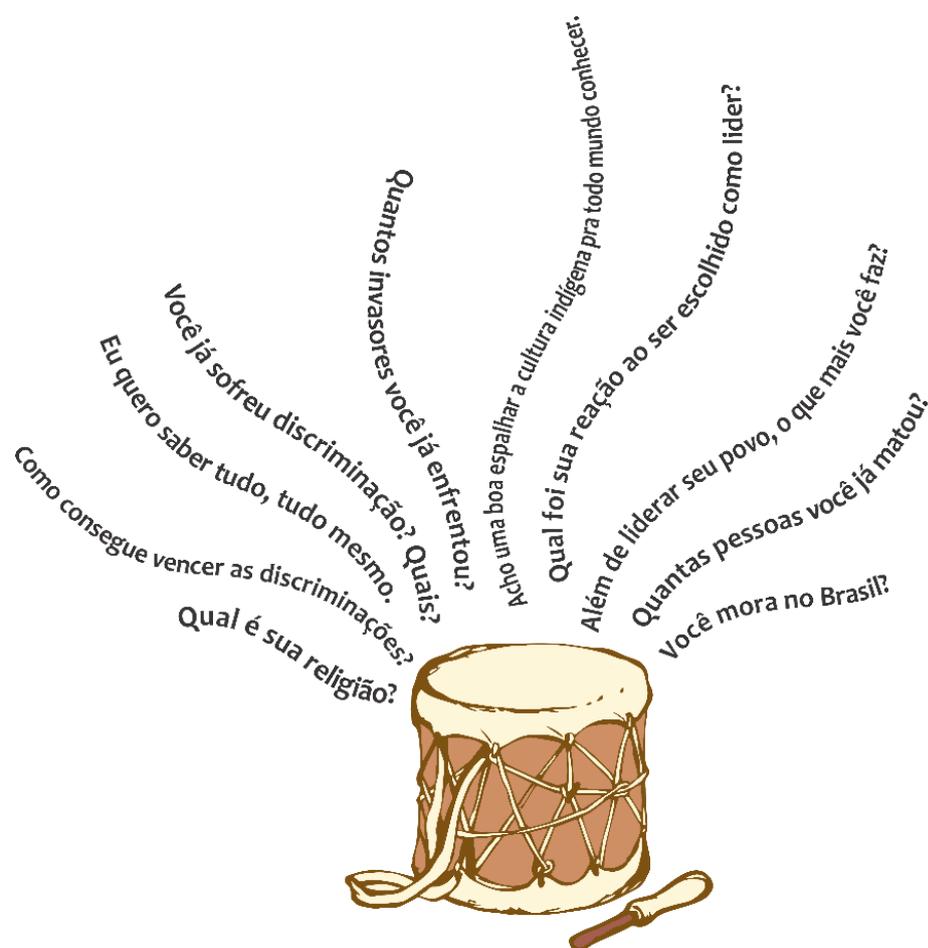
Figura 23: Leitura em parceria



Fonte: arquivo da autora, 2019.

Depois dessa atividade, eles foram encorajados a escrever, a partir da seguinte indagação: Imagine que Wakay é um menino bem crescido hoje, quase um rapaz. Se você o encontrasse agora, o que diria ou perguntaria a ele? Essa proposta de escrita foi uma estratégia para mensurar o nível de conhecimento já internalizado com os encontros realizados, bem como as fragilidades. Observe os resultados:

Figura 24: Curiosidades



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Esse exercício foi estratégico para também fazer a seleção de perguntas da entrevista ao líder indígena. Ao final, foram entregues os formulários de autorização⁹² para a atividade extraclasse na Reserva Indígena, para que os alunos pudessem tomar as assinaturas dos seus responsáveis.

No dia seguinte, recepcionei os alunos para as devidas recomendações: objetivos da atividade, postura, participação, cuidados e aproveitamentos. Seguimos para o destino em companhia de alguns pais e mães, funcionários e uma professora de Sociologia da Unidade, ansiosa pela experiência. Quando adentramos ao bairro onde se localiza a Reserva, fui passando algumas informações aos alunos a respeito daquela comunidade quilombola⁹³, um pouco da

⁹² Apêndice 6.

⁹³ A Reserva indígena fica na comunidade quilombola Quingoma, em Lauro de Freitas/BA. Atualmente, um grupo de representantes da comunidade, preocupado com a preservação desse espaço geográfico, mobilizam atividades culturais trimestralmente sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras, atraindo pesquisadores, escolas e o público em geral para o turismo étnico, agregando vivências com as atividades tradicionais de culinária, dança e artesanato.

história, os desafios vencidos e a vencer, e riqueza cultural do local. Chegando à Reserva, fomos recepcionados por um membro da comunidade que nos encaminhou para o espaço coberto devido ao dia estar chuvoso. É interessante mencionar que, no dia anterior, fiz contato com o líder Wakay para os últimos ajustes, sendo informada de que teríamos uma surpresa.

Os alunos foram acomodados ao chão, em esteiras e, ansiosamente, aguardaram os acontecimentos. Wakay entrou na sala tocando instrumentos indígenas. Quietos, atentos, permaneceram por todo o tempo em que a música se fez presente. Ao concluir sua apresentação, o anfitrião iniciou sua apresentação saudando os alunos em língua indígena Yatê Fulni-ô, da família linguística macro-jê. Em seguida, apresentou-se em língua portuguesa e expôs aos alunos os enfrentamentos, as necessidades, as alegrias e a importância de preservação das culturas indígenas, também do conhecimento dos alunos e da missão deles enquanto multiplicadores dessas informações. Foi uma grata surpresa, pois eles não sabiam que o líder dessa comunidade e o personagem do conto anterior eram a mesma pessoa.

Figura 25: Recepção indígena aos alunos



Fonte: arquivo da autora, 2019.

Wakay... Os alunos ficaram intrigados com aquele nome. Em comentários paralelos, falavam do conto e olhavam para mim com ar interrogativo. O anfitrião, num determinado momento, chamou Kawany, a escritora, que discretamente levantou-se, pois já estava entre nós.

Essa era a surpresa mencionada na ligação. As carinhas dos alunos eram de contentamento, pois jamais pensaram na possibilidade de encontrá-la e nem imaginavam que teriam contato com o personagem da narrativa. A escritora iniciou sua apresentação falando de sua relação com Wakay; também de sua formação acadêmica, de recente conclusão do curso de Direito, pela UNEB e início no Mestrado, pela mesma instituição. Expôs os dilemas e a rotina da população indígena nos tempos atuais.

Esse foi um momento muito interessante para a aprendizagem dos alunos, pois todo o discurso foi fundamentado na importância da escola no processo formativo de reconto da história vigente, para que os indígenas possam viver em liberdade de expressão e ter seus direitos garantidos. Em seguida, a escritora pegou seu livro e começou a falar sobre a produção e seu trabalho como contadora de histórias. *Yoki* pediu a palavra:

Figura 26: Saudação à escritora



Fonte: Elaborado pela autora com apoio de aplicativo virtual, 2019.

A escritora se surpreendeu com o menino. Ela riu e iniciou a contação desse conto, e como eles já conheciam o texto, participaram ativamente, fazendo antecipações; o momento foi incrementado com uma proposta inovadora de contação em ritmos musicais do gosto dos alunos: pagode e rap, contando com a ativa participação dos jovens. Depois desse momento, os alunos foram direcionados à área externa para retomar o contato com Wakay. De início, ele fez uma rápida exposição sobre a vida na aldeia, a convivência na reserva, número de membros, a relação com os elementos da natureza, as dificuldades e preconceitos.

O anfitrião informou aos alunos que a Reserva foi fundada em 1997 com recursos da fábrica de brinquedos Rosita, tendo como finalidade a expansão da cultura, bem como a

aproximação de outros indígenas que, por conta de todo o histórico de violências sofridas no passado, muitos descendentes sentem dificuldade no autorreconhecimento étnico. Thá-fene é um núcleo que abriga a cultura e faz a disseminação através de palestras, minicursos, rodas de conversa, atendimentos de medicina tradicional, visando a valorização desse grupo humano. Os membros não necessariamente moram na Reserva. Eles residem em Alagoas, mas há um cronograma anual de atividades culturais e educativas para as quais um grupo se desloca para essas realizações direcionadas, principalmente, para o público escolar, pois acreditam que as mudanças de paradigmas podem ocorrer a partir de cabeças mais jovens, de crianças e dos adolescentes.

Nessa exposição, Wakay falou dos estereótipos direcionados aos indígenas enquanto canibais, violentos, preguiçosos e analfabetos, fazendo as ilustrações com exemplos de membros da própria comunidade e citando outras personalidades que já circulam em diversificados ambientes letrados. Os alunos contribuíram, mencionando o nome de Daniel Munduruku e comentaram sobre alguns pontos tratados na sala de aula.

As informações fornecidas pelo líder da reserva contemplaram várias perguntas selecionadas para a entrevista planejada, o que se configurou numa roda de conversa muito produtiva em que os alunos, que já estavam mais relaxados, puderam se expor livremente. Um dos questionamentos foi para saciar a curiosidade da aluna *Kawany* sobre a religião dos indígenas ali presentes, especificamente se algum era praticante evangélico. As abordagens étnicas na escola são alvo de discussão, dúvida, curiosidade ou desconfianças, quase sempre com base em dogmas religiosos. Em algumas atividades, a referida aluna, por exemplo, se mantém o mais neutra possível quando em questões de diversidades, e eu já havia notado que, em determinadas exposições fílmicas, ela desvia o olhar; não faz críticas, não comenta sobre o assunto, simplesmente ignora, ao que parece ser orientação de cunho familiar e/ou religiosa.

Para os devidos esclarecimentos, o líder explicou que os indígenas são livres para aderir à religião que desejarem, mas o fato não significa deixar de ser índio ou o afastamento das cerimônias culturais. Eles praticam a fé livremente escolhida e a opção é respeitada por todos os membros da comunidade, mas continuam participando das atividades culturais; muitos permanecem morando no coletivo e alimentam a língua mãe, sem nenhuma objeção. Wakay afirmou que, na atualidade, as denominações religiosas que se aproximam de comunidades indígenas são orientadas sobre a importância da preservação da cultura.

Figura 27: Roda de conversa na Reserva



Fonte: arquivo da autora, 2019.

Acredito que essa explicação tenha contribuído sobremaneira para a abertura de mentalidades dos presentes, inclusive mães e funcionárias, que interagiram assertivamente com essa concepção pontuada por Wakay. Nas aulas subsequentes, notei que a aluna *Kawany* e outros também evangélicos, passaram a comportar-se de forma mais receptiva às propostas e com melhor compreensão e receptividade aos aspectos da cultura indígena.

Figura 28: Pintura facial



Fonte: arquivo da autora, 2019.

Após a roda de conversa, as crianças participaram da pintura facial e do toré, dança indígena de agradecimento e comemorações. Ao final, os alunos ficaram livres para conversas informais e aquisições de objetos indígenas; alguns jogaram bola com as crianças da Reserva.

Antes da saída, fizemos algumas fotografias e a turma decidiu cantar **Chegança** em agradecimento à recepção. Saímos da Reserva: os alunos, alegres e realizados pela participação que fugiu dos moldes do cotidiano escolar, mas de cunho educativo, ao mesmo tempo lúdico; eu, com a sensação de satisfação na investida de uma prática pedagógica mais criativa no tocante ao estímulo da aprendizagem.

Figura 29: Foto coletiva Thá-Fene



Fonte: arquivo da autora, 2019.

No dia seguinte, iniciamos a manhã festejando o sucesso da visitação, pela efetiva participação e execução de tudo que foi planejado. Disponibilizei os registros fotográficos em slides para que os alunos pudessem reviver os momentos do dia anterior, ao tempo em que, na roda de conversa, positivos comentários foram tecidos sobre a atividade. Para finalizar, os alunos receberam uma folha para que fizessem um breve relato⁹⁴ sobre a vivência na Reserva Indígena Thá-Fene através do qual eles expuseram as experiências, confrontaram aprendizagens, apresentaram dúvidas, ainda manifestaram questões outras sobre algum

⁹⁴ Apêndice 7.

comportamento observado entre os indígenas mas, em geral, demonstraram o contentamento pela atividade e muitos aprendizados. Destaco dois depoimentos, de *Ubatã* e *Rudá*:

Figura 30: Registro de Ubatã

APRENDI COMO FOI A LIDERANCA, FIQUEI COM DUVIDAS NAS LEITURAS
 FIQUEI SURPRESO PORQUE NÃO SABIA QUE WAKAY ESTAVA LÁ,
 GOSTEI MAIS DE KAWANI, EU FARIA NOVAMENTE, EU TIRARIA
 MAIS FOTOS COM KAWANI, SE EU TIVESSE OUTRA VIVÊNCIA,
 EU APROVEITARIA MAIS IA OLHAR JUDO DIREITO PRESTAR
 MAIS ATENÇÃO MAIS EU GOSTEI MUITO FOI UM DOS MELHORES
 RES PASEIOS QUE EU JÁ FUI, NÃO TEVE NADA QUE EU NÃO
 GOSTEI TUDO FOI BOM E MAIS NUNCA TINHA VIVIDO UMA
 EXPERIÊNCIA COMO ESSA E SEM DUVIDA FOI A MELHOR
 DE TODA EU AGRADEÇO A PROFESSORA RITA DE CÁSSIO POR NOS
 DAR UMA EXPERIÊNCIA COMO ESSA

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Figura 31: Registro de Rudá

Apreendi alguns costumes indígenas, fiquei surpresa pelo
 fato de ter percebido que os indígenas são muito mais do que
 aparentam ser. Eles são uma comunidade extensa, que vive
 em paz e harmonia. Apesar de pensarem que os indige-
 -nas são um povo muito "primitivos", eles são bem até "atua-
 -lizados". Fizemos uma pintura corporal indígena no rosto,
 com uma mistura cujo não me lembro.
 Mas o que eu quero dizer é que, se eu pudesse fazer tudo
 de novo, eu faria, só que melhor.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

Destaco ainda um outro texto produzido de forma autônoma por *Moema*, no qual ela expõe com mais detalhes suas impressões sobre a experiência extraclasse:

Figura 32: Registro de Moema

Os indígenas tem seus modos de agir diferente dos meus, sua fala também é diferente e seus jeito de pensar, mas é isso que torna eles especiais. Um ponto que eu acho muito interessante é sua cultura, é totalmente diferente da que eu conheço, sua cidade grande onde eu moro com minha família tem vários tipos de cultura e as pessoas, está em que acho que é o certo para elas, mas não sou falar sobre eu e as outras pessoas, sou falar sobre a minha experiência com os índios. É abbaia. . . . ela é legal, aprendi muitas coisas interessantes lá, que sou boa para o meu cotidiano, eles sempre fazem uma festa, para entrar em memória, com tudo e todos. A memória é essencial com eles. A língua deles é o *guarani*, uma língua que eu acho muito interessante, lá eles usam e *Kanomy*, mas ensinaram como eu fala Bom dia e Bom dia a tarde, foi muito divertido e emocionante, lá também fazem instrumentos: flautas que eles usam, não passo muito tempo mas são uma coisa bonita feita pelos indígenas, foi tudo muito lindo, divertido e muito mais, não esqueço a hora de ver de morar!! Km!

Fonte: arquivo da autora, 2019

Esses são registros deveras significativos, pois revelam a abertura de mentalidades para a entrada de informações mais ajustadas com a realidade, aproximando os jovens de saberes que constituem a pluralidade cultural, em vias de preencher os vazios conceituais sobre os povos originários desta nação. Após essa atividade extraclasse, percebi que o envolvimento dos alunos melhorou consideravelmente, participando mais e melhor recepcionando as proposições. Daí a importância da diversificação das atividades e da exposição dos alunos a propostas que quebrem positivamente a rotina das aulas e superem as expectativas.

Depois desse dia, fizemos uma pausa⁹⁵ na intervenção, no que diz respeito ao gênero textual conto, propósito desse trabalho, pois em paralelo estava sendo organizada a culminância do Projeto de Linguagens da Unidade I: Arte de minorias. Como a temática da classe estava voltada para o eixo literatura, *Caubi e Macunaíba* sugeriram que eles apresentassem a temática

⁹⁵ Apesar de não estar contemplada na SD, achei conveniente acrescentar essa ação, tendo em vista os excelentes resultados com a linguagem poética sob a mesma temática de trabalho.

indígena para a escola, mas através da linguagem poética, dialogando com um trabalho feito logo no início do ano sobre a mulher no cenário nacional.

Figura 33: Mostra pedagógica Unidade I

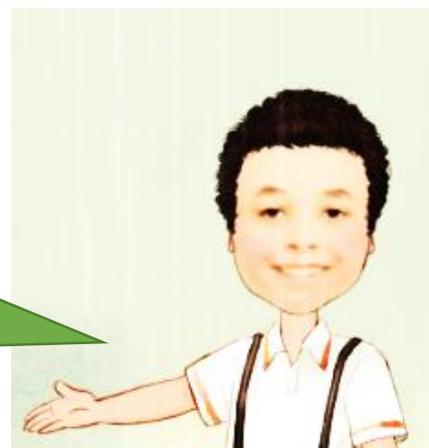


Fonte: produzido pela autora, 2019,

Para a referida apresentação, iniciamos a ambientação do *multiespaço* que foi o local de execução do projeto a partir desse momento. A exposição foi feita em três sessões, com destaque para *Macunaíba* que, surpreendentemente, na segunda sessão, fez uma explanação do projeto como um todo para que os presentes soubessem do ponto de partida à chegada naquela exposição:

Figura 34: Anunciando a literatura indígena na Mostra Pedagógica

“Bom dia! Nossa sala ficou responsável em apresentar a temática indígena. Vocês devem ter observado uma movimentação diferente na escola... é um projeto que a professora Rita de Cássia está fazendo com a gente do 7ºB. Nós estamos estudando as vidas indígenas, lendo contos que eles produzem. Vocês sabem que eles são escritores? Muitos coisas nós não sabíamos e acredito que vocês não saibam também. Pesquise e abram suas cabeças para entender melhor os índios. Eles são muito importantes para a nossa sociedade e precisam de nossa ajuda. Vocês sabem que eles enfrentam muitas discriminações e preconceitos? Isso precisa acabar!



Fonte: produzido pela autora, 2019.

Esse pronunciamento arrancou aplausos dos presentes e aguçou a curiosidade de alguns. Os alunos, já tendo contato com o assunto "Indígenas no Brasil", produziram quadrinhas a partir das informações já contempladas no trabalho, sob alguns direcionamentos pedagógicos. Essas produções foram expostas em varal⁹⁶ para a exposição e recitadas em forma de jogral.

Além das exposições escritas e orais, houve uma contação de história feita por *Anahí, Kawane e Nayla*, a partir de *O canto da Dondonzinha*, da escritora Denízia Kawany. Ao final, os alunos apresentaram para os ouvintes a música **Chegança** (cf. ANEXO 7). As quadrinhas produzidas revelam o quanto de aprendizagem foi construída até esse ponto. Através da linguagem poética, os alunos conseguiram sintetizar conhecimentos e informações adquiridas, inclusive impondo alguns posicionamentos sobre a temática em questão. A partir desse dia, alunos de outras classes solicitaram acesso para participação em algumas atividades, quase sempre atendidos em seus pedidos, inclusive os discentes maiores, dos 8º e 9º anos, que contribuíram auxiliando na logística de algumas atividades.

4.3 ETAPA 3 – LEITURA LITERÁRIA EM CONTOS DA FLORESTA/GRAFISMOS

Na semana seguinte, recepcionei os alunos com o vídeo **Enraizando** (cf. Nota 65), da série Raízes do Brasil. Esse episódio faz referência à história e aos costumes dos primeiros habitantes do nosso país. Duas curiosidades chamaram a atenção dos alunos: um costume antigo de abandonar crianças deficientes na floresta e os atos de suicídio com a inserção de religiões protestantes nas aldeias. Essas informações foram devidamente esclarecidas com base nos textos informativos e documentários que tive acesso quando da elaboração do projeto.

Dando continuidade, os alunos tomaram conhecimento do conto que seria lido, *Dois velhos surdos* (cf. ANEXO 4), primeiramente explorando o livro, a capa, a imagem do autor em slides e uma breve biografia. Depois exibi o vídeo **Memórias da Literatura Infantil e Juvenil** (cf. NOTA 67) em que o autor, Yaguarê Yamã, faz declarações sobre as influências familiares para se tornar um escritor. É interessante ressaltar que esse vídeo foi produzido há onze anos e, mesmo já tendo ampliado as possibilidades e circulação dos indígenas nas mídias, o conhecimento e reconhecimento social ainda é restrito.

É relevante informar que essa obra faz parte do acervo PNBE de 2014, para o público EJA. Na exploração, os alunos tomaram conhecimento de que a etnia Maraguá tem como costumes a contação de histórias de assombro e terror. Quando os alunos souberam desse teor,

⁹⁶ Apêndice 8.

ficaram bastante ansiosos pela história. Foram lançadas perguntas para introduzir a contação: Você tem medo? De quê? Já ouviram histórias de assombro? Já assistiu filme de terror? Qual o sentimento?

Interessantes foram as respostas em que muitos sinalizaram que têm medo de perder as pessoas que amam, medo de escuro, de altura. Nenhum aluno verbalizou reservas quanto a seres do universo de contos fantásticos. Solicitei voluntários para ajudar na contação: dois com tons de voz alto e mais quatro para fazer emissão de sons funestos sugeridos pela narrativa. Após dar os direcionamentos para atuarem nos momentos específicos, disponibilizei os contos impressos para acompanhamento em duplas. Posicionei a câmera para filmar a ação e iniciei a contação na posição de narradora. Para propiciar um clima característico, diminuí a iluminação da sala. O ponto alto foi a interferência de alguém batendo à porta, pois no conto havia uma cena semelhante e, quando isso ocorreu, os alunos verdadeiramente se assustaram, dado o pleno envolvimento àquele momento, inclusive pensando que essa ação fora previamente organizada, mas na verdade, era o pai de um deles querendo informações sobre o horário da liberação.

Concluída a leitura e os comentários, mais uma vez foi solicitado que fizessem a demarcação dos elementos estruturais do gênero literário conto (personagem, espaço, narrador, tempo, enredo, conflito), com objetivo de melhor compreenderem o conteúdo para a realização da escrita final. Concluindo as atividades do dia, apresentei uma cruzadinha (cf. APÊNDICE 2) com um apanhado de conteúdos informativos a respeito do universo indígena brasileiro.

Figura 35: Atividade da Cruzadinha

Cruzadinha da Diversidade

1 INDÍGENAS
2 ETNIAS
3 ESCRAVIZAÇÃO
4 MILHARES
5 CULTURAS
6 ABÓRÍGENAS
7 TRADIÇÃO
8 MURUKU
9 ALDEIAS
10 SOCIEDADE
11 PARENTES

Os Indígenas são os habitantes nativos do Brasil. Da chegada dos colonizadores aos dias de hoje, muitas etnias indígenas desapareceram, pois o contato com as doenças trazidas pelos europeus, os massacres e a escravização empreendidos pelos conquistadores foram fatores responsáveis pelo extermínio de milhares de indígenas. Segundo a Fundação Nacional do Índio (Funai), a população indígena no território brasileiro, no século XVI, era estimada em 10 milhões de indivíduos. Hoje ultrapassa 1 milhão, em todo o território nacional. Mesmo que muitos ainda desconheçam, são inegáveis as contribuições culturais na formação da sociedade brasileira. Atualmente são 305 etnias e 274 aldeias indígenas faladas no país por comunidades que lutam pela manutenção da tradição. De 1970 para cá, muitos membros indígenas passaram a ter acesso à educação, passando a recontar a história, desfazendo os mal-entendidos sobre o passado e o presente dessas comunidades. A literatura é um dos meios desse reconto, atualmente com mais de 40 escritores. Daniel Muruku é o que mais publica livros, usando sua voz para fazer a sociedade entender, de uma vez por todas, quem é o indígena brasileiro: um cidadão comum que participa das atividades sociais como outro qualquer, seja nas aldeias ou nos centros urbanos, fazendo uso de tudo que a realidade pode oferecer, ainda que decidam pela manutenção de sua cultura e da aproximação com a natureza juntamente com seus parentes.

Fonte: arquivo da autora, 2019.

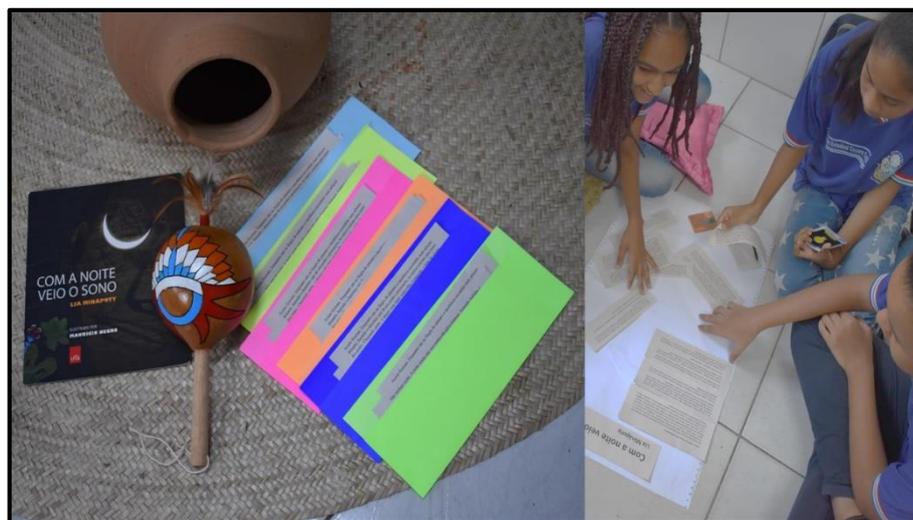
Os alunos levaram para leitura em casa a xerox de outros contos da mesma obra, para discussão na aula seguinte, além dos empréstimos anteriormente combinados. *Yaguarê* gostou tanto desse conto, que passou a buscar mais informações sobre os escritores indígenas e conseguiu localizar outra obra de Yaguarê Yamã, **Pequenas Guerreiras**, orgulhosamente levando à minha apreciação. Atitudes como essa, comprovam a necessidade e a possibilidade de um trabalho coeso com a literatura, e instigam outros alunos a se filiarem a uma proposta diferenciada na escola.

Dando continuidade ao processo, no dia seguinte, de forma espontânea, alguns alunos fizeram breves comentários sobre os textos lidos em casa. Em seguida, disponibilizei em slides informações sobre Lia Minápoty, autora de **Com a noite veio o sono** (cf. ANEXO 5) e, paralelamente, mais informações sobre a etnia Maraguá: questões de sobrevivência e desafios na vida indígena no Norte do país, principalmente no que diz respeito à defesa das terras. Para fundamentar a explanação, apresentei o vídeo **Terra e território**⁹⁷, que aborda dilemas atuais enfrentados pelos indígenas para garantir o direito à posse de terras. Aproveitei a oportunidade para conversar sobre as notícias mais recentes de enfrentamentos indígenas na defesa dos recursos naturais e de retaliações sofridas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) com os cortes de verbas para bolsas de estudos e para projetos, inclusive mostrando imagens de participações destes sujeitos nas greves, no centro de Salvador. Em seguida, a classe foi dividida em grupos de cinco alunos cada, e entregues envelopes com o conto fragmentado para que pudessem ordená-lo.

Determinei o tempo de 15 minutos para a realização da tarefa para, então, iniciar a leitura participada. Três equipes apresentaram dificuldades na organização de alguns fragmentos, ato justificado pelos déficits em leitura ou sequenciamento de ideias. Após a correção da ordenação, os alunos fizeram a colagem desses fragmentos numa folha ampliada, produzindo um painel de sobreposição.

⁹⁷ Vídeo produzido pelo Itaú Cultural. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xYF8TUYtGE>.

Figura 36: Texto fracionado



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Essa atividade foi bastante proveitosa, pois garantiu o envolvimento dos alunos do início ao fim, exercitando a leitura e, ao mesmo tempo, o trabalho em parceria, procedimento metodológico potente para o desenvolvimento de muitas habilidades. Apesar de não estar previsto na SD, o encontro subsequente foi destinado à leitura livre das obras indígenas já disponibilizadas para empréstimo, como **A árvore da carne**, **A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo**, **Foi vovó que disse**, **Como surgiu: mitos indígenas**, **Kabá Darebu**, **Karu Taru**, **Meu avô Apolinário**, **Saudades de amanhã**, **Tempo de histórias**, **Você lembra pai?** dentre outras, como forma de ampliar a adesão dos alunos aos empréstimos de literatura que não estava acontecendo como o desejado, então fazer esse momento na própria aula poderia incentivá-los.

Essa estratégia foi também uma forma de oferecer mais uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades, levando-os a intensificar o conhecimento sobre o universo indígena, estilo de escrita e abordagens culturais nos diálogos entre si. Por essa razão, os direcionei a ler os contos, observando a temática, a escolha das palavras pelo autor, os elementos indígenas e não indígenas presentes nas obras, dando atenção aos registros a respeito do autor, sua etnia e curiosidades. Os alunos foram salientados de que essas observações poderiam ajudá-los na atividade final no momento em que eles se debruçassem a produzir seus próprios contos.

Figura 37: Leitura livre



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Alguns conseguiram ler mais de uma obra e, de forma autônoma, *Uyara*, *Kawany* e *Anahi* quiseram fazer o reconto oral de *Tawanã e o Pássaro Vi-Vi*, de Denízia Kawany. Nesse encontro, todos se envolveram com a leitura; sobre os empréstimos, mais adesões a partir desse dia.

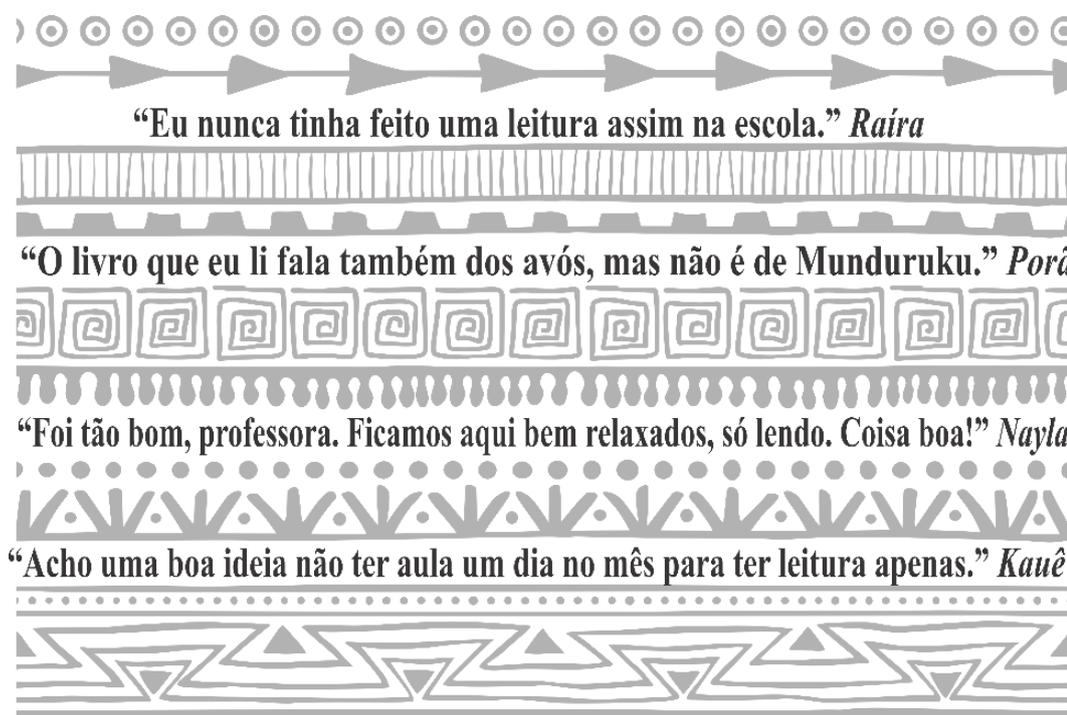
Figura 38: Reconto oral



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Para encerrar o encontro, abri espaço para pronunciamentos quanto à experiência. Vale a pena destacar alguns:

Figura 39: Pronunciamentos sobre a leitura livre



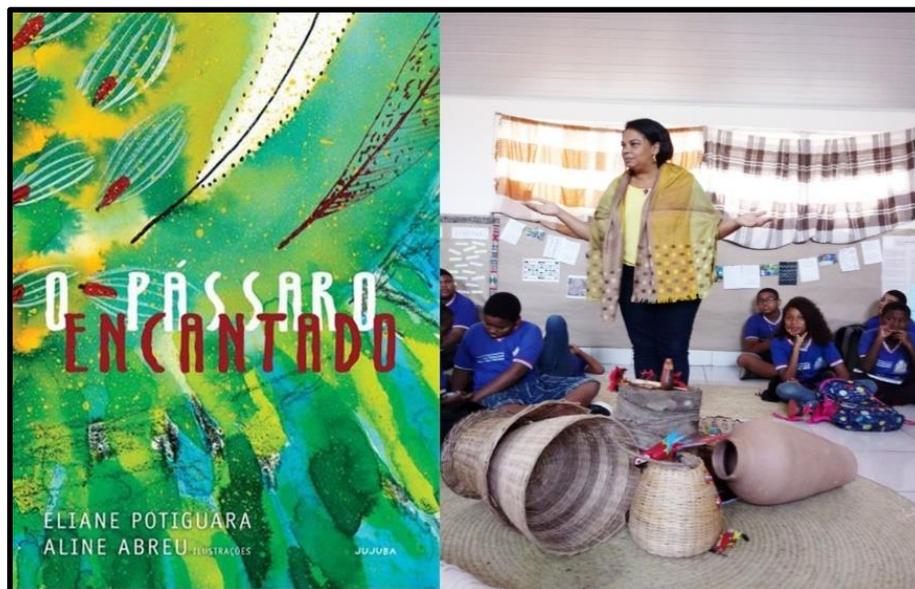
Fonte: Arquivo da autora, 2020.

O depoimento de *Raíra* retrata o quanto a escola, e eu, nos distanciamos das práticas de leitura livre, e o quanto isso é salutar para a dinâmica das aulas e para a formação do sujeito-leitor. A fala de *Kauê* paira sobre a ideia que muitos alunos têm a respeito do ato de ler. Na opinião dele, não foi um dia de aula, mas de diversão. Essa compreensão, na verdade, é pautada na rotina das escolas e na ausência do texto literário nas práticas pedagógicas, ou, quando presentes, cumpre o papel auxiliar nas análises linguísticas, como lembra Dalvi (2013), mas o ideal é realmente que a leitura seja uma ação prazerosa, contínua e autônoma. Convém registrar que propor tal atividade numa sala climatizada, onde a acústica é preservada e os alunos podem posicionar seus corpos de maneira mais confortável, é um diferencial positivo para os resultados que a ação sugere de formação do leitor literário. Vale registrar que quatro alunos de outras turmas pediram para participar dessa atividade.

No encontro seguinte, os alunos tomaram conhecimento de que haveria uma contação de história. Enquanto aguardávamos a contadora Fabrícia Oliveira, exibi o vídeo **Culturas indígenas** (Cf. NOTA 70) no qual Eliane Potiguara, autora de **O pássaro encantado**, faz um breve relato de sua trajetória e dilemas do povo Potiguara. Quando a contadora chegou, iniciou a performance com alguns questionamentos aos alunos, previstos na SD, instigando a

imaginação e a curiosidade: “Alguém em casa conta ou já contou histórias para você?”, “Vocês já contaram histórias para alguém?”, “O que você espera encontrar nesse conto?”, “Na sua opinião, o que tem de encantamento nesse pássaro?”.

Figura 40: Contação de história



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Esse conto aborda o importante papel dos avós na cultura indígena, seja como propulsores do equilíbrio da comunidade, como disseminadores da cultura ou na educação das crianças. Além disso, traz no enredo a bem marcada cultura de contação de histórias, principalmente pelas lideranças das aldeias. No final da performance, a contadora abriu espaço para os alunos falarem sobre a ação. Devo destacar o comentário de *Thainá* que conseguiu fazer uma relação da avó do conto com os escritores indígenas:

Figura 41: O entendimento de Thainá

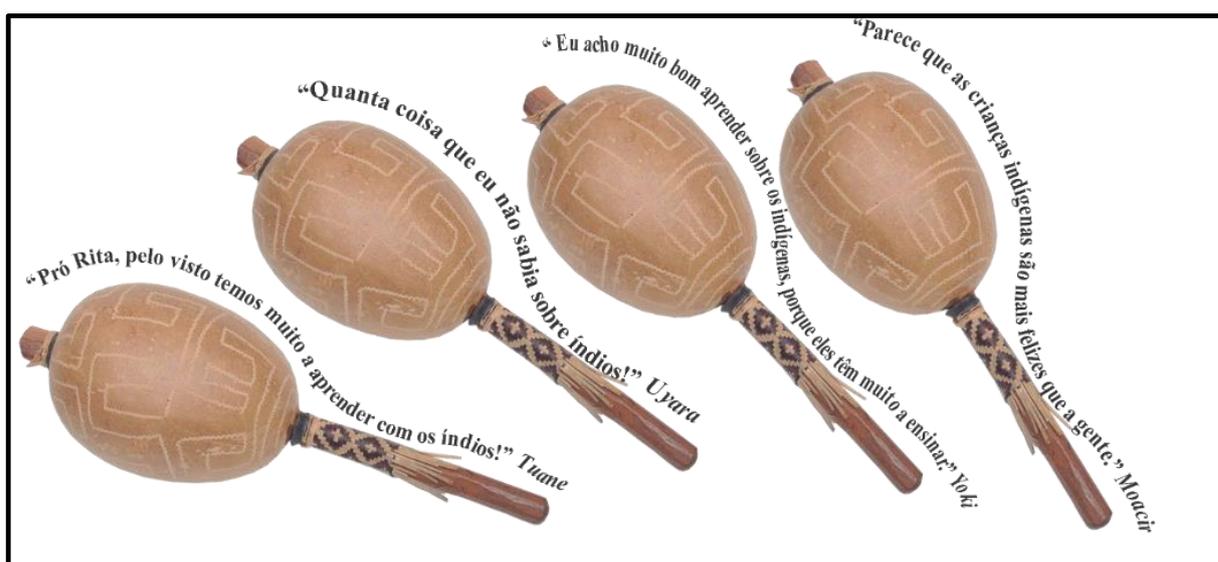


Professora, então eu posso dizer que avó da história tem o mesmo papel dos escritores indígenas, como Munduruku, que pode mudar a vida de indígenas e também ensinar a nós?

Fonte: produzido pela autora, 2020.

Essa pergunta foi redirecionada ao grupo, tendo participação significativa, o que configurou que a aprendizagem estava sendo verdadeiramente construída. Complementei o pensamento da aluna inserindo a questão dos idosos não indígenas, que enfrentam o descaso dos governos e, em muitas situações, da própria família, o que não ocorre na sociedade tradicional. Nessa conversa, expus a minha satisfação ao perceber esse processo de aprendizagem da classe, constatando a internalização da proposta. Outros alunos complementaram:

Figura 42: Exposição oral Fonte: Produzido pela autora, 2020.



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Destaco o posicionamento de Moacir que, com frequência, apresenta-se com ar de superioridade entre os colegas, talvez pelos bens materiais e culturais que ele tem acesso. Em geral, é indiferente às proposições escolares, comportamento identificado por vários professores e, com o projeto, não foi diferente, mas aos poucos foi se envolvendo com as atividades, fazendo contribuições relevantes ao ponto de fazer uma reflexão sobre vidas simples, de poucos recursos, mas de uma riqueza que ele não considerava ser possível. Nesse dia, recordou a visitação à Reserva, pontuando o choque cultural entre o comportamento das crianças indígenas e a sua própria vida e faz essa verbalização acima descrita. Eu disse-lhe que talvez a melhor interpretação do contexto é a de que não caiba uma mensuração, de melhor ou pior, mas perceber as formas de estar e se posicionar no mundo que, necessariamente, precisa ser compreendida e respeitada. Por outro lado, a riqueza que o conhecimento proporciona e pode ser experimentada por vários caminhos, com o projeto, e pela literatura.

Alguns alunos contribuíram por essa mesma perspectiva, enriquecendo a conversa. Para fechar a reflexão, apresentei o vídeo **Povos Indígenas**⁹⁸ que fala do lugar dos idosos na cultura indígena, com objetivo de fazer os alunos perceberem as diferenças entre indígenas e não indígenas, bem como semelhanças e a possibilidade de compreensões outras do mundo e sobre a tradição nativa. Depois, solicitei que fizessem 3 grupos para o reconto oral, na seguinte dinâmica: primeiro, entre si, lembrando a sequência de ações do conto, depois cada grupo com um maracá⁹⁹ em mãos para ser utilizado pedindo a vez de participar, caso um grupo se esquecesse de algum detalhe ou se equivocasse na narrativa. Assim foi até a conclusão do conto.

⁹⁸ Povos indígenas. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=J_cwwHRhRw4&t=138s.

⁹⁹ É o instrumento musical mais difundido na cultura indígena em forma de chocalho. É feito de cabaça e pedras ou sementes no seu interior para produzir o som. Em algumas etnias é considerado um elemento sagrado, muito presente nos rituais de cura, festividades, feito de cabaça e protestos.

Figura 43: Reconto em grupo



Acervo pessoal, 2019.

Essa dinâmica foi muito interessante, pois fez com que os alunos exercitassem a atenção e participassem ativamente. Para casa, foi solicitado o reconto escrito do conto **O pássaro encantado** (cf. ANEXO 6) para toda a classe; também disponibilizei contos da obra **Catando piolhos, contando histórias**, de Daniel Munduruku, para que os alunos lessem preparando-se para a atividade que aconteceria no encontro seguinte.

No primeiro momento da aula, recepcionei os recontos escritos para avaliação posterior. A seguir, abri o círculo e convidei alunos para fazer a contação das histórias que levaram para casa, sinalizando diferenças ou semelhanças entre a vida indígena e a própria vida. Apenas três alunos se dispuseram para essa atividade:

Figura 44: Exposição oral (e reconto) a partir da leitura literária



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Macunaíba fez uma leitura dramatizada de *Catando piolhos, contando histórias*, que é um conto homônimo da obra **Catando piolhos, contando histórias**. Fala sobre as relações familiares, com foco no comportamento das mães de maior aproximação com os filhos, educando-os através das orientações e da vigilância necessária ao sujeito em desenvolvimento. O aluno pontuou o estreito contato com sua mãe e tem observado melhor a relação que os indígenas tecem com a natureza, característica que o tem deixado “muito pensativo”, pois ele nunca se dedicou a refletir sobre esse assunto, mas começa a perceber que há muito a aprender.

A aluna *Kauane* fez a leitura de *Um lugar de todos*, uma versão da lenda da mandioca e fala da importância do pensar e agir coletivo. Ela pontuou que na cultura indígena é muito comum as pessoas se colocarem em segundo plano em respeito ao outro, mas na família dela, “com certeza ninguém iria se sacrificar pelo outro”. *Yoki*, que nunca perdia a oportunidade de participar, de uma forma surpreendente, ao invés de ler, fez uma contação bastante fluida, intercalando com comentários de *Brincar para aprender*, que aborda a deferência dada aos idosos e a atenção necessária à natureza. Ele afirma que, assim como os indígenas, brincando consegue aprender sempre alguma coisa nova.

Após as performances, direcionei questionamentos à classe sobre essas abordagens, para que os demais tivessem a chance de se pronunciar. Essas participações foram importantes para observar o grau de aprendizagem dos alunos a respeito da cultura indígena, fazendo-lhes

perceber que, através da leitura literária, muitos conhecimentos podem ser alcançados, promovendo o letramento a respeito da temática.

Em seguida, a sala foi reorganizada em 6 grupos. Cada um recebeu um saquinho com registros impressos sobre cinco contos já lidos (personagens, título, temática, espaço, autor), mais um ainda desconhecido. Sobre o tapete, coloquei os títulos dos contos para que um representante de cada grupo, com a ajuda de outros, fosse fazendo as correspondências. Esse jogo teve como objetivo revisar os contos estudados em classe e, aos poucos, ir sistematizando as informações e a característica do gênero textual.

Houve momentos em que um grupo interferia na vez do outro sinalizando equívocos e propondo revisões nas escolhas; também identificaram elementos novos, entendendo que poderia se tratar de um conto desconhecido. Ao confirmarem essa hipótese, iniciei a leitura do conto Nambikwara *Como o fogo foi roubado do tamanduá-bandeira* (cf. ANEXO 8), a partir das seguintes estratégias:

- ✓ 1ª leitura – Entreguei a alguns alunos palavras do conto. À medida que eu ia lendo, e mencionando essas palavras, os alunos iam construindo uma coluna.
- ✓ 2ª leitura – Durante a leitura, no momento das palavras disponibilizadas, eu me calava, e o aluno deveria apresentar a palavra que complementasse o sentido do texto. Houve dois equívocos que foram sinalizados pelos próprios alunos e corrigidos imediatamente.

Figura 46: Jogando e aprendendo



Fonte: arquivo da autora, 2019.

Foi uma atividade muito divertida, através da qual pude perceber a capacidade de os alunos internalizarem as narrativas, assim como informações do universo indígena trabalhadas em classe. *Tuane* e *Kauane* se destacaram no jogo, por essa razão foram premiadas com itens da cultura indígena: uma peteca e um maracá.

No encontro subsequente, abordei o reconto do texto de Eliane Potiguara pois, ao avaliar as produções, percebi muitas fragilidades quanto à estrutura textual, portanto a necessidade de fazer uma intervenção no coletivo para que os alunos adquirissem mais segurança nas produções. Selecionei um dos textos, sob autorização da aluna *Iara*¹⁰⁰, e fracionei-o em slides para discutir com os alunos o passo a passo, os acertos, a necessidade de ajustes, os equívocos, e os elementos que ainda precisavam ser contemplados.

Essa seleção foi feita a partir de critérios que pudessem suscitar boas discussões as quais levassem os alunos a pensar na produção individual. Durante a leitura fizemos os ajustes necessários de forma a executar as complementações cabíveis, assim como as adaptações linguísticas, principalmente sobre repetições. Em toda a ação, fui destacando informações importantes que necessitavam de reforço, bem como detalhes que deveriam entrar nos textos, como a caracterização minuciosa do ambiente, dos personagens e aspectos culturais indígenas. Ao final dessa produção, voltei a ler o texto na íntegra e, surpreendentemente, a narrativa levantou aplausos dos alunos.

¹⁰⁰ A referida aluna solicitou ajuda fora da escola, através de rede social. Mostrou-se insegura, mas os contatos officiosos foram encorajando-a a produzir mais assertivamente. Para ajudá-la, auxiliando a classe como um todo, propus fazer uma intervenção no coletivo utilizando a sua produção.

Em muitas situações, percebo muitas esquivas dos alunos para a realização de tarefas escritas pelo receio da correção e, ao observar o empenho em participar de uma produção, tendo suas ideias valorizadas e expostas no corpo do texto, é um ganho significativo pois, com a elevação da autoestima, a acolhida das proposições cada vez mais se intensifica, coadunando para resultados mais satisfatórios, às vezes, surpreendentes.

Aproveitei o clima e propus uma produção coletiva¹⁰¹. Após 10 minutos de intervalo, fizemos a escolha dos elementos do conto. Com apoio do computador e da tela da TV, pouco a pouco, fomos construindo o texto, indo e voltando, discutindo, observando os acertos e necessidades de reparos. Todo o tempo imprimi a importância de fazer as leituras e releituras no processo de produção; dar a devida atenção às escolhas e mudanças que, ao longo do processo, inevitavelmente ocorrem no processo de escrita. Apesar de muito trabalhosa, tendo em vista a sala numerosa, a diversidade de informações ao mesmo tempo, e mesmo alguns episódios de indisciplina, a atividade foi muito prazerosa, contando com a vibração dos alunos que ia retroalimentando a ação.

Nesse contexto, pude verificar a maturidade de alguns alunos que iam ajudando outros a vencerem dificuldades; a cada ajuste, a cada acerto, a animação ia tomando conta da atmosfera. Foi perceptível muitas contribuições com base nos textos lidos anteriormente, em sala de aula, e nos empréstimos, pois os alunos iam propondo a inserção de elementos contemplados nas obras literárias.

Figura 47: Escrita coletiva



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

¹⁰¹Apêndice 9.

Com o horário já avançado, deixei o parágrafo final como tarefa de casa, individualmente, ou em duplas para aqueles que moravam próximos. Esse parágrafo deveria ser apresentado na aula subsequente, assim como a primeira versão do conto individual. Disponibilizei um resumo¹⁰² do apontamento sobre o gênero conto, as orientações para a escrita e os informei sobre a oficina de grafismos no encontro subsequente.

Logo no início da aula, recolhi as produções solicitadas para análise posterior enquanto a professora de Artes, Rubeni Umarak, organizava o material e a sala. Ela começou sua proposta com o vídeo **Pinturas indígenas e seus significados**¹⁰³ que contempla todo o processo de preparação das tintas utilizando recursos naturais, até a execução das pinturas em diversificados eventos indígenas. Dando continuidade, a professora exibiu o vídeo **Pintura Kaiapó**¹⁰⁴ que aborda a precisão dos traços de indígenas que se dedicam a essa arte e, logo depois, fez algumas intervenções, ampliando as informações; em seguida, disponibilizou papel e lápis em cores para que os alunos experimentassem a produção, as quais foram utilizadas, mais à frente, na ilustração da coletânea de contos.

Figura 48: Oficina de grafismos



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Ao findar as produções, conversei com os alunos que, a partir daquele momento, toda a atenção seria voltada para o conto autoral e que, na aula seguinte, eu daria a devolutiva da primeira versão dos textos entregues. Na verdade, até aquele momento, poucos alunos apresentaram a primeira versão, por essa razão, disponibilizei um calendário que deveria ser

¹⁰² Apêndice 10.

¹⁰³ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=vWmZKwS_tWM&t=31s.

¹⁰⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=heX8IvyqWrk>.

obedecido à risca, com escrita e reescritas, salientando da importância do cumprimento dessas ações. Infelizmente, faltar com a tarefa de casa é uma rotina para a maioria dos alunos, inclusive é pauta de reuniões entre professores e com os pais que falham na supervisão dos filhos.

As atividades da intervenção foram suspensas por um pouco mais de uma semana, mediante minha ausência para atender demandas do Prêmio Nestlé, mencionado anteriormente¹⁰⁵, assim como a semana de plantão pedagógico e Conselho de Classe. Os contatos continuaram, mas informalmente, para a recepção do texto solicitado.

4.4 ETAPA 4 – CONTO E RECONTO/ ESCREVO E REESCREVO

Passado esse período, as atividades do projeto foram retomadas com uma oficina de texto, na qual foram abordados aspectos muito recorrentes nas produções até ali recepcionadas, pois os alunos demonstraram dúvidas ou dificuldades, fazendo-me entender da necessidade de uma intervenção mais ajustada com a proposta, para que eles percebessem especificidades da escrita e assim melhorassem seus textos.

Iniciei o encontro com a exibição do desenho animado **Pajerama**¹⁰⁶ para atender aos pedidos dos alunos, o que coadunou com o reforço de conteúdos abordados. A primeira exibição foi sem interrupção; na segunda, fui pontuando aspectos textuais, fazendo sempre uma relação com o texto escrito, principalmente sobre o detalhamento necessário que a escrita exige, diferente do filme que tem a forte aliança entre da linguagem não verbal materializada em traços, imagens e cores, para a construção de sentidos. Após trocas de ideias, fiz a retomada da aula sobre o gênero conto, com mais exemplificações para reativar as características do texto narrativo.

As inadequações coesivas foram os problemas mais recorrentes, estando as produções repletas de repetições que interferiam na fluidez textual. Para alimentar a proposta, disponibilizei o texto **A morte da tartaruga**, de Millôr Fernandes, com uma adaptação repetindo propositadamente o termo “tartaruga”. Ao final, indagados sobre a textura da escrita, alguns alunos conseguiram identificar as repetições, abrindo espaço para o exercício dessa questão.

¹⁰⁵ O Prêmio foi mencionado na subseção 3.2.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa.

¹⁰⁶ Vídeo que aborda a perda dos espaços indígenas em nome da urbanização, ou do capitalismo selvagem, deixando a vida nativa em perigo. Disponível em <http://portacurtas.org.br/filme/?name=pajerama>.

Figura 49: Mecanismos coesivos



Fonte: <https://br.pinterest.com/scrocha1974/portugu%C3%AAAs/>

Diante disso, fiz uma exposição sobre as possibilidades coesivas, depois entreguei o texto impresso¹⁰⁷ com lacunas para que os alunos completassem lançando mão de recursos coesivos, com ênfase na aplicação da referenciação e na sinonímia. Parte do primeiro parágrafo fizemos no coletivo, depois eles seguiram individualmente. Após um breve intervalo, fizemos a correção, com apoio ainda da tela do computador, contando com a participação ativa dos alunos que perceberam as múltiplas possibilidades de adequação textual. Para finalizar, pedi que fizessem a apreciação de seus textos, avaliando os resultados, sempre os chamando à atenção para o trabalho de escrita e reescrita, da necessidade de releituras e as possíveis alterações que o texto requer.

Na sequência, fiz uma retrospectiva oral dos critérios e abordagens que as produções deveriam contemplar: elementos estruturais do gênero conto, temática, caracterização do espaço, artefatos e ensinamentos indígenas. Em seguida, disponibilizei os textos impressos dos alunos que já haviam apresentado a primeira versão, mais um guia¹⁰⁸ de revisão. Salientei sobre a necessidade da devolutiva do texto e, para os que ainda não havia feito, a cobrança para a realização da tarefa.

O guia foi discutido em sala, item por item. À medida que eu ia lendo os tópicos, os alunos iam assinalando, algumas vezes, socializando informações de seus textos. Essa tarefa eles iriam concluir em casa com a reescrita, fazendo os acrescentamentos, revisões, alterações necessárias para, na semana seguinte, apresentar a última versão sob uma criteriosa

¹⁰⁷ Anexo 10.

¹⁰⁸ Apêndice 11.

autoavaliação. A partir daí, todos os encontros foram destinados à revisão, pois uma boa parte dos alunos enfrentou dificuldades ou resistências¹⁰⁹ à produção. Para finalizar o dia, os alunos fizeram uma breve avaliação desse encontro ao som de **Benke**¹¹⁰. Além disso, mais uma rodada de devoluções e empréstimos de livros. Observe os depoimentos de *Wakay*, *Nayla*, *Macunaíba* e *Raoni*:

Eu gostei muito, eu aprendi pelo texto da tartaruga, que pa monti não importa assim o que perdemos, eu gostei das desenhos e a cada dia aprendo mais com esse professor. Obrigado professora Rita de Cassia, com amor

Macunaíba

Nayla 13/06/19

Um pouco sobre hoje

hoje foi um dia muito legal e eu acho que um dos melhores falamos um pouco de tudo. e eu amei essa música no final, muito interessante, falamos um pouco também sobre a história (conto). eu também gostei da ilustração (o desenho)

Wakay data: 13/06/2019

A aula hoje foi muito legal porque aprendemos a fazer ou como fazer e neste texto era isso a aula foi divertida eu gostei muito da atividade e dos vídeos da aula.

Obrigado por ter nos dado essa oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a cultura indígena

Beijo ♥

Raoni

A intervenção, mais uma vez, foi suspensa, dessa vez para o recesso junino. No retorno, recolhi a segunda versão de boa parte da classe, a primeira versão de uma parte menor, ainda assim, ficaram oito alunos sem apresentar o texto, sob variadas justificativas. Com esses, a produção foi feita em classe, sob supervisão direta. Após uma semana, os alunos recepcionaram a professora que iria realizar uma roda de conversa para avaliação do processo.

¹⁰⁹ Essa realidade é uma rotina, pois os alunos não são muito receptivos ao exercício da escrita, sendo essa questão apontada também por todos os professores que optam por essa modalidade avaliativa. É um investimento que a escola faz, mas os melhores resultados são daqueles alunos que têm acompanhamento das atividades em casa, número bem reduzido.

¹¹⁰ Música de Milton Nascimento, áudio disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5Hj0wNFHhS8>.

Essa abordagem teve a perspectiva de, através de um outro olhar, identificar os níveis de aprendizagens alcançados com a intervenção. A professora Graça Cerqueira¹¹¹ lançou questionamentos aos alunos sobre conteúdos conceituais, pontos fortes e pontos fracos durante a aplicação. Nesse levantamento, foi possível ainda notar muitos equívocos que pairavam no imaginário dos alunos antes da aplicação, ao mesmo tempo, muitas ressignificações construídas a respeito dos povos indígenas. Sobre a experiência das leituras literárias, alguns pronunciamentos merecem realce:

Kauê afirmou que até o projeto não tinha experimentado a diversidade de leituras literárias na escola; *Buriti* disse que a mãe dele ficou muito feliz porque ele sempre chegava em casa com um livro para ler; *Thainá* ponderou que já conhecia algumas lendas, mas nunca pensou que indígenas escreviam literatura; *Yaguarê*, muito participativo, achou o projeto muito legal, pois além de conhecer mais sobre a vida indígena, as aulas foram mais animadas; *Araruna*, afirmou que poderia ter lido mais obras, mesmo assim confirmou ter aprendido muito; *Porã* disse nunca imaginar escrever um texto de quatro páginas, mas quando começou viu que não era tão difícil assim; *Nayla* declarou participar intensamente e lamentou ter perdido o dia do passeio à aldeia; *Raoni* alegou que as leituras ajudaram-no a concluir a produção do conto; *Anahí* falou que estava aproveitando tudo do projeto.

Moema fez referência à agitação da classe como ponto negativo, o que dificultou os trabalhos e *Caubi* contemporizou afirmando que ele foi um dos que causou problemas, mas iria concentrar-se mais na produção do texto. Sobre a escrita, os alunos estavam muito orgulhosos, pois sabiam que as produções resultariam numa coletânea impressa e socializada em material físico e virtual. *Yoki* afirmou que o projeto era incrível, que mudou as manhãs dele na escola, mesmo sendo bastante cansativo, por conta das inúmeras atividades. Registro aqui que esse aluno, o que equivocou-se com a interpretação sobre a imagem de três crianças indígenas bem no início da aplicação, teve uma participação “incrível” nesse projeto. Foi um dos que mais se comprometeu em participar, em produzir, em fazer sempre o melhor, para mais aprender.

Houve uma reclamação que representou um percentual de 30% da classe: dois encontros em dias de paralisações na escola nos quais somente essa turma precisou comparecer para atender ao projeto. Apesar de ter 100% de participação nessas datas, eu já tinha conhecimento do fato, mas desde o início havia explicado essa necessidade, inclusive previamente acordado com os pais. Essa objeção é habitual, pois não ter aula é um grande

¹¹¹ Professora da rede estadual da Bahia, na capital baiana, professora da rede municipal de Lauro de Freitas/BA, e mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UNEB/Campus V/BA).

motivo de comemorações, realidade que não se pode negar, ainda que seja uma das turmas mais participativas dessa Unidade Escolar.

A referida professora destacou o pronunciamento de *Moacir* que, ao se referir sobre indígenas, não entendia o porquê deles usarem celulares potentes: “*Eles podem ter apenas um celular simples*”. Essa é mais uma confirmação do imaginário popular que reflete preconceituosas restrições aos indígenas, revelando que *grosso modo* a sociedade não percebe, ou não concebe, quão valiosas são as influências dos indígenas nos usos e costumes dos brasileiros e, em contrapartida, não quer permitir o movimento inverso que é o de indígenas fazerem usos de toda a tecnologia que está à disposição dos humanos em toda parte do mundo.

Tal posicionamento, partindo de um adolescente, evidencia que o processo de aprendizagem é uma constante, ou seja, não há mudanças de paradigmas, mas um transcurso educativo que precisa de sequenciamento para que, verdadeiramente, os estereótipos sejam dissolvidos, cedendo espaço para uma mentalidade mais abrangente e equânime. Ao tomar conhecimento desse fato, lembrei-me do vídeo **Índio Kayapó explicando o que é ser indígena no século XXI**¹¹², no qual o historiador faz uma ilustração prática sobre o imaginário popular a respeito do indígena na atualidade.

Figura 50: Roda de Conversa com a professora visitante



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

¹¹² Esse vídeo foi veiculado no dia seguinte, suscitando algumas discussões na classe de forma que, além de quebrar concepções inadequadas, certamente fortaleceu a escrita dos contos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WGGEz0Ux4wc>.

Quando a roda de conversa foi encerrada, entreguei os textos já digitados de alguns alunos, os quais deveriam ser revisados, de acordo com as orientações iniciais. Nos dois encontros seguintes, passei a fazer os ajustes na sala de aula com apoio do notebook. Em paralelo com a escrita, os alunos iam também apresentando as ilustrações de seus próprios contos, imagens essas que compuseram o produto final.

Figura 51: Análise, correção e digitação dos textos



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

4.5 ETAPA 5 - CULMINÂNCIA

Concluído o processo de escrita, fiz as correções e ajustes necessários, depois encaminhei o material à gráfica para impressão. Quanto a coletânea ficou impressa, realizei uma oficina de encadernação artesanal, com apoio do vídeo encadernação japonesa¹¹³ reproduzido três vezes para melhor absorção do passo a passo, para depois iniciarmos a encadernação.

Figura 52: Oficina de encadernação



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Nos primeiros momentos, eles sentiram-se inseguros, mas com o passo a passo feito por mim, sob apoio de uma mãe e um membro do colegiado escolar, a autoconfiança foi se alicerçando de modo que, ao concluírem o primeiro volume, a maior parte dos alunos quis fazer o segundo. Na semana seguinte, tivemos um encontro anterior à culminância para ajustes de ações individuais e coletivas que precisariam acontecer no dia do evento: recepção, contação de histórias, recital de quadras, depoimentos, homenagens. Para os “contadores de histórias”, fizemos os ensaios antecipadamente, sob a coordenação da profa. Carla Julita.

¹¹³ Encadernação japonesa. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1Snjfao47DI&t=156s>.

Figura 53: Convite da culminância



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

A culminância da intervenção aconteceu no dia 30 de julho de 2019, na sede do Conselho de Moradores, que fica localizada atrás do Colégio Estadual César Casali. Para essa realização, foi fundamental a colaboração da gestão escolar, de professores que abraçaram a iniciativa e a disponibilidade de funcionários de apoio, de secretaria e pessoas da comunidade que puderem apoiar o evento. Também contamos com o aceite da escritora indígena Kawany, que, mais uma vez, brilhou o evento.

Estavam presentes o diretor da Unidade, Professor Augusto César Penelu da Silva, as professoras Carla Julita Duarte Pinto e Marinez Araújo, a outra turma do 7º ano e, de outras classes, apenas os representantes de sala, tendo em vista o espaço restrito. Os pais dos alunos foram convidados; dois policiais militares que já realizam um trabalho consistente de valorização da vida na escola e sempre estão presentes nos eventos; também uma representante da Secretaria de Educação, da Assessoria de Comunicação, fazendo a divulgação do evento.

Iniciei as apresentações com a exposição do trabalho, seus propósitos e ações, depois o aluno *Macunaíba*, na posição de Mestre de Cerimônia, comandou a programação: performance da escritora, curiosidades culturais, exploração do painel informativo, contações, jogral, agradecimentos e o lançamento da coletânea.

Figura 54: Espectadores da culminância



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Figura 55: Abertura do evento



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Figura 56: Jogral



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Figura 57: Interação escritor x aluno



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Figura 58: Eles e a escritora



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Os alunos demonstraram orgulho pelo trabalho realizado e agradecidos pela presença de Kawany que, além de fazer a exposição de sua literatura, mais uma vez salientou ao público sobre a importância da escola e de vozes não indígenas enquanto multiplicadores desse recomeçar dos indígenas; os pais presentes parabenizaram o trabalho realizado, alguns deles reproduzindo comentários dos filhos enquanto “escritores em ação”:

Figura 59: Eles e as mães



Fonte: arquivo da autora, 2019.

São pronunciamentos que denotam o orgulho dos pais e a importância do trabalho para a autoestima dos adolescentes, e da família que, muitas vezes, descredita na escola pública, por desconhecerem trabalhos responsáveis e de boa qualidade, ainda que no enfrentamento das intempéris de uma unidade escolar que pouco dispõe para a execução de ações pedagógicas inovadoras. As funcionárias de apoio, que estavam sempre presentes na organização logística dos encontros, foram homenageadas e também fizeram relatos sobre a intervenção:

Figura 60: Funcionária homenageada



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Esses são registros de quem acompanhou dia após dia a rotina na implementação e execução de toda ação didática. São esses funcionários que dão o suporte necessário para fazer o projeto sair do papel e ganhar vida, e nem sempre são percebidas essas contribuições. De fato, sem esse apoio, dificilmente teríamos um resultado tão positivo. Durante toda a aplicação, Maria e Jeane sempre preocupadas na limpeza da sala, na viabilização de materiais, até mesmo

ajudando com a disciplina da classe. Sou muito grata a essas vozes, muitas vezes silenciadas, confinadas ao fazer pragmático, mas que em atitudes solidárias contribuem amplamente para a manutenção de um bom clima escolar, assessorando professores, assistindo os alunos nas suas necessidades, até mesmo em conflitos, antes da aproximação da gestão escolar. São sujeitos importantíssimos no espaço escolar, quase sempre sem a valorização necessária e merecida, mas nessa intervenção, em especial, reafirmo: sem essas mãos, e vozes, teria sido muito mais difícil.

Figura 61: Publicação da coletânea no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia

GOVERNO DO ESTADO BAHIA, AQUI É TRABALHO. buscar aqui!

escolas estudantes educadores institucional

VOCÊ ESTÁ EM: ESTUDANTES > NOTÍCIA > ESTUDANTES DO SUBÚRBITO FERROVIÁRIO LANÇAM COLETÂNEA DE CONTOS SOBRE CULTURA E TRADIÇÕES INDÍGENAS

Estudantes do Subúrbio Ferroviário lançam coletânea de contos sobre cultura e tradições indígenas

Publicado em ter, 30/07/2019 - 15:35 por ASCOM / SEC Palavras-chave: educação, educação indígena, escolas, Estudantes

Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Cesare Casali, localizado no bairro de Pirajá, Subúrbio Ferroviário de Salvador, lançaram, nesta terça-feira (30), a obra de sua autoria, intitulada "Tecendo o colar: coletânea de contos de temática indígena". Na coletânea, os estudantes abordaram temas como a importância da preservação da memória do povo indígena, as conquistas, os dilemas, o respeito à natureza, a valorização dos índios idosos, o cuidado com as crianças. Os textos também abordam o pensar sobre usos e costumes desses povos e seus saberes. O lançamento contou com a presença da indígena Kawany, que compõe o grupo de cerca de 40 indígenas escritores em todo o país.

Os textos escritos pelos alunos foram baseados em produções literárias escritas por indígenas brasileiros, sob a coordenação da professora Rita de Cássia Cássia Pinto da Rocha. O projeto, que foi desenvolvido a partir de uma intervenção didática nas aulas de Língua Portuguesa, foi inspirado na tese de mestrado da professora, que defende o despertar da memória brasileira e a compreensão sobre a inclusão e a resistência dos indígenas do país. Para a produção literária, a professora Rita de Cássia e os alunos visitaram aldeias no Sul da Bahia e a aldeia Kaniri-Xooó Filkaxó, localizada na região de Lauro de Freitas.

Durante o trabalho em campo, os estudantes tiveram acesso a leituras literárias, exibição de documentários e filmes, bem como puderam conhecer a produção de grafismos indígenas e refletir sobre a realidade dos indígenas no país. Andressa Tainá Brandão, 12 anos, por exemplo, acabou escolhendo como tema do seu conto a história do índio Raoni. "Escolhi ele por conta do bullying que sofreu na escola, por ser índio e ele teve a ajuda da professora para superar o que aconteceu e seguir seus estudos". A estudante Florência França Gomes Barreto, 12 anos, também falou da experiência que a despertou para o tema voltado à inclusão do indígena na sociedade. "Meu conto destaca a integração social dos índios em nossa sociedade, porque eles são muito excluídos e precisamos cultivar o respeito a esses povos e a sua inclusão na sociedade".

A professora Rita de Cássia contou sobre o seu envolvimento com o tema. "Eu já trabalhava temas ligados às minorias em sala de aula, com um olhar voltado à Educação Inclusiva. A temática voltada aos indígenas sempre me atraiu. Então, neste trabalho, busco fazer uma provocação ao tema, até porque a Lei nº 11.845/2008 nos provoca a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-brasileira e Indígena', incentivando que o tema seja abordado em sala de aula. Espero incentivar que professores de outras unidades escolares também tenham este pensamento", destacou a educadora, que pretende transformar a coletânea produzida pelos estudantes em um e-book.

Fonte: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/estudantes-do-suburbio-ferroviario-lancam-coletanea>

Após esse dia, reuni os alunos para uma roda de conversa e exibição das imagens fotográficas do percurso didático da intervenção. Socializei a publicação da culminância no site da Secretaria de Educação¹¹⁴, registro que provocou orgulho e alegria nos alunos. Em seguida, apresentei uma avaliação¹¹⁵ impressa elaborada para fazer um levantamento das aprendizagens construídas e, posteriormente, fazer o confronto com o questionário inicial. A análise do trabalho realizado está na seção a seguir juntamente com as demais reflexões da intervenção. Sobre o montante de atividades produzidas durante o processo, foram organizadas em um bloco com finalidade de possíveis reflexões e investigações futuras a respeito de posicionamentos da escola sobre o espaço da literatura e a abordagem indígena.

Figura 62: Avaliação final



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Da palavra silenciada à palavra dita... foi a oportunidade de aventurar-me ao novo, exercitando atuações que pudessem estreitar movimentos pedagógicos mais coerentes com o texto literário e desatar aqueles nós de práticas filiadas ao tradicional, na perspectiva de possibilitar a apropriação de leitura de mundo, sob uma diversidade de construções interpretativas, tão necessárias na atualidade. Esse foi o percurso trilhado, fazendo e refazendo malas e sacolas que dessem conta de uma investida na minha prática docente. Sei que alguns

¹¹⁴ O lançamento da coletânea foi divulgado pela mídia oficial da Secretaria e replicado pelo Conselho Estadual de Educação (CONSED), assim como em mídias digitais do bairro.

¹¹⁵ Apêndice 12.

vincos persistem, porque não foi possível trocar sumariamente toda a bagagem, e porque também a viagem não acabou.

5 TOCANDO MARACÁS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA

O maracá indígena é o instrumento do anunciar, de mobilizar energias, por afastamento ou por aproximações; é marcador de ritmos. Em algumas etnias, elemento de cura e transformação. Impulsionada por essas propriedades, fui-me acercando das teorias levantadas, trilhando outras rotas, sensibilizando vidas a novos compassos. Segui afastando entraves, aparando arestas, em ritmo e passos que dessem conta de cumprir os objetivos pretendidos, promovendo mudanças na rotina escolar em aula de língua portuguesa.

O maracá é um abridor de portas. Segundo Cardoso (2014), o instrumento tem um som que sacraliza o momento e o lugar onde a experiência do seu uso é vivida. Nesse contexto, pensei na escola como esse espaço respeitável e nos movimentos da literatura propícia à formação de um leitor capaz de recepcionar, compreender e argumentar as realidades e nuances que o texto oferece. Uma diversidade de estratégias capaz de abrir vias de aproximação com ações didáticas mais alinhadas ao intento, tal qual o afastamento de preconceitos e discriminações com a pluralidade que constitui a sociedade brasileira.

Rouxel (2013) afirma que empreender um trabalho diferenciado com o texto literário é, antes de tudo, uma renúncia às imposições historicamente construídas e nutridas nas práticas docentes. Assim, analiso que esse movimento só se concretiza no incansável exercício do pensar e repensar as ações que se planeja para a sala de aula, portanto, ao selecionar a autoria indígena, há um direcionamento reflexivo sobre as ideologias construídas com a colonização, provocando uma implicada aliança entre literatura e essa diversidade humana em combate a ideias racistas e excludentes que se difundiram, ao longo de séculos, maculando o imaginário popular a respeito dos povos tradicionais.

Nessa seção, o leitor vai acompanhar as minhas impressões e reflexões sobre um trabalho diferenciado com a literatura, projetado para a edificação do letramento literário e a humanização de olhares, ressignificando a temática indígena no contexto escolar, a partir de contos de autoria indígena em vias de construir habilidades de leitura e compreensão textual, bem como refletir e revisar estereótipos. Esse empreendimento didático foi possível a partir de ações leitoras que fomentaram discussões, por conseguinte, o amadurecimento conceitual sobre

o assunto. Não se trata de explorar a aplicação na íntegra, pois é uma amostragem que pesará sobre as abordagens que se salientaram durante a ação didática detalhada na seção anterior. Portanto, foram aqui pontuados os registros mais relevantes para a análise dessa pesquisa e o foco incidu sobre a sondagem inicial, as ações leitoras e o processo de escrita.

Convém mencionar que esse trabalho foi um verdadeiro desafio. Um empreendimento denso, dada a temática, as discussões propostas, dúvidas levantadas, e o perfil da turma que, apesar de bastante participativa, se manteve agitada e inquieta boa parte do tempo, o que demandou algumas interrupções para revisão dos acordos previamente construídos no início do ano letivo quanto ao respeito ao tempo pedagógico, respeito à voz do outro, realização das tarefas e colaboração nos processos. Ainda que no enfrentamento de dificuldades, os resultados positivos me incentivam a criar uma nova rotina de abordagem com o texto literário que contemple as questões étnico-raciais, num programa politicamente mais comprometido em superação de equivocados conceitos e potencialização de habilidades inerentes aos componentes curriculares de língua portuguesa, disponibilizando bens culturais de direito de todos, absolutamente todos.

Apesar de já estarem cursando o 7º ano, a maior parte da turma ainda não desenvolveu a autonomia para a realização de suas atividades escolares, sempre esperando pelos professores para dar os direcionamentos na execução de tarefas corriqueiras. Não desenvolveram atitudes de extrapolação, com exceção para três alunos que realizam pesquisas livremente quando desejam se aprofundar em determinadas assuntos. No decorrer da intervenção didática, isso foi notado quando, vez ou outra, *Porã, Yaguarê e Ubatã* socializavam achados virtuais exatamente sobre o que estávamos discutindo, o que chamava a atenção dos colegas para, então, lançarem mão de investigações mais emancipadas. Dada a dependência dos alunos no geral, foi necessário o estreito acompanhamento em todas as atividades propostas para garantir resultados mais profícuos.

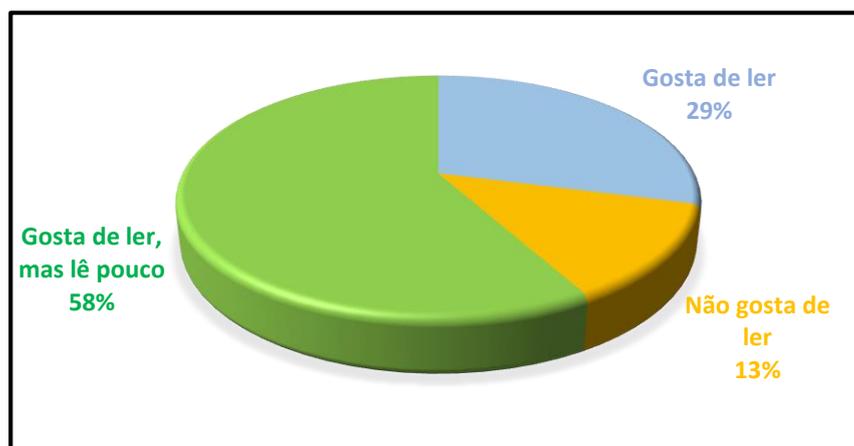
Antes de iniciar a intervenção, os alunos foram expostos a um instrumento de sondagem a fim de verificar as experiências em leitura literária, assim como os conhecimentos a respeito dos indígenas na sociedade brasileira. Ainda que o professor já tenha conhecimento do perfil da classe, é interessante que, antes da realização de um projeto interventivo, seja analisado sistematicamente o terreno no qual serão lançadas sementes para o florescer de uma abordagem mais coerente, na expectativa da colheita de substanciais frutos.

Vale ressaltar que, ao elaborar o questionário, as perguntas foram pensadas de modo a garantir o máximo de fidedignidade no levantamento do perfil da turma, mas foram

identificadas discrepâncias nas respostas de informações correlatas. Essa suspeita foi confirmada nos primeiros encontros da aplicação, pois os alunos oscilaram muito em ideias, não raras vezes entrando em divergências interpretativas sobre a temática.

O que se pode garantir nesse levantamento é que a falta de conhecimento ou equívocos nutridos ao longo da escolarização forjaram um imaginário desconexo com a realidade dos indígenas, fato que conduz a inverdades, estereótipos e episódios de discriminação em torno desses sujeitos. Um dos questionamentos lançados buscou conhecer as experiências dos adolescentes com o texto literário. O quadro abaixo revela um cenário bastante razoável, pois 87% dos alunos afirmam uma relação positiva com a literatura, ainda que não a tenham como hábito. Na rotina de aulas, quando submetidos à prática de leitura em classe, não observei objeções agudas, no entanto, o percentual dos que não gostavam de ler é um pouco maior, e isso foi observado nos primeiros dias de aula, além das resistências logo quando propus a leitura em casa, a partir dos empréstimos de obras literárias.

Gráfico 1: Relação com a leitura literária

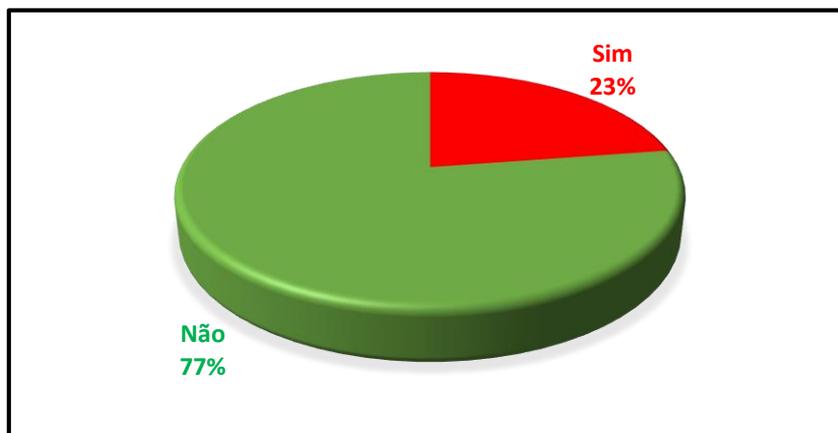


Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Pouco a pouco, o contexto foi se modificando no sentido em que os alunos foram se aproximando das leituras de forma mais espontânea. Yunes (2003, p. 44) entende que diante de uma proposta de leitura como atividade escolar “seja pelo código que vela a palavra, seja pela imposição da travessia, se afastam e desgostam de ler”, é muito provável que a abordagem do professor aproxime ou afaste os aprendizes da leitura literária. Pensando nisso, ao perceber algumas resistências nos empréstimos de obras, introduzi no planejamento um dia de leitura “livre” em sala de aula, quando disponibilizei volumes de obras autorais indígenas para que

eles, livremente, escolhessem e experimentassem o mergulho nos textos. Pude observar que após essa ação didática os empréstimos de literatura foram bem mais expressivos.

Gráfico 2: Acesso à literatura indígena

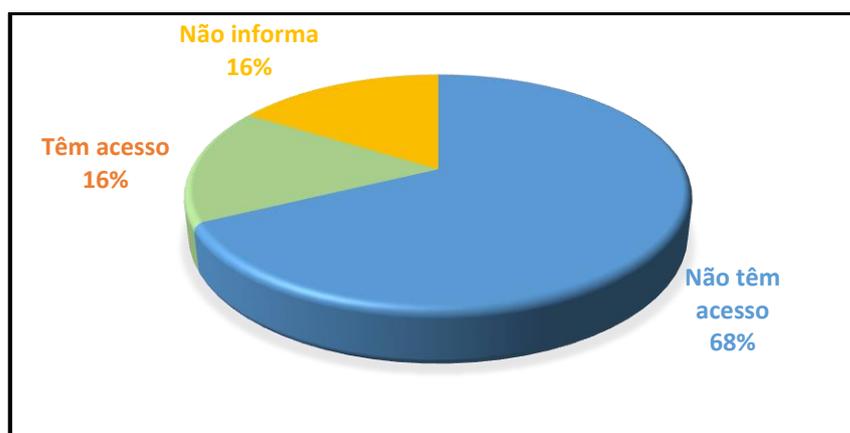


Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Ao ser mais específica na investigação, tratando de textos produzidos por indígenas, apesar de 23% afirmarem ter conhecimento dessa escrita, na verdade, a resposta condiz com textos trabalhados na escola nos gêneros lendas e mitos, mas produzidos por indigenistas, ou seja, escritores não indígenas que se dedicam a escrever sobre a temática. Essa hipótese foi confirmada por mim quando toda a classe afirmou não ter conhecimento sobre a existência de escritores indígenas, tampouco a Lei 11.645/08. Esse achado fez-me expandir esse questionamento para as minhas outras classes, discutindo o “19 de abril”, para sondar as turmas mais avançadas, inclusive Ensino Médio, tendo eu obtido a replicação dessa informação. Assim sendo, em paralelo com a aplicação do 7º B, realizei algumas investidas com as classes em que eu estava programada, nos três turnos de trabalho, do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, inclusive na EJA, na tentativa de ampliar esse universo conceitual dos meus alunos.

Indagados os alunos sobre as possibilidades educativas dos povos tradicionais, o grupo se apresenta com as seguintes opiniões:

Gráfico 3: Acesso dos indígenas à educação formal



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A opinião da maioria é de que os indígenas estão alheios à cultura escrita, coadunando com a imagem propagada nos livros didáticos e com a invisibilidade dessa população nos diversos espaços sociais. Na mídia televisiva, por exemplo, quando são citados/expostos, geralmente, aparecem imagens de indígenas aldeados em situações de conflitos pela posse de terra. A presença desses povos em abrangentes conjunturas é quase sempre invisibilizada, ou rechaçada, principalmente nos meios comunicativos mais populares. De fato, imagens dos indígenas ocupando outros espaços, por exemplo, atuando profissionalmente na literatura, na medicina, na política, são mais frequentes em específicos canais fechados de TV, sites e revistas acadêmicas. Esses são espaços em que poucos jovens têm acesso, seja por escassez de recursos ou mesmo por oportunidades educativas.

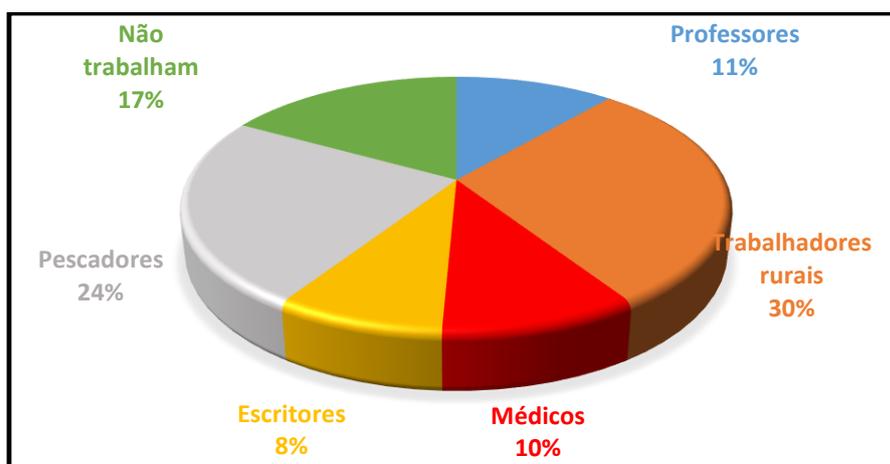
A história se repete, as preconceituosas compreensões parecem não estancar. A exemplo disso, o recente pronunciamento do presidente da República: “Com toda certeza o índio mudou, está evoluindo... Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós [...]”¹¹⁶. Lamentável que a referida citação seja proferida pelo chefe de Estado, ainda que seja uma declaração que diz sobre uma parcela da população que também não considera a história indígena de formação e parte da sociedade. Propagar informações dessa natureza é, no mínimo, uma atitude irresponsável contra uma população que luta incansavelmente para a manutenção de seus costumes, valores sociais e o reconhecimento enquanto sujeitos socioculturais que, por exemplo, por meio da palavra-política, impõem a sua identidade, a indignação, a denúncia, a reivindicação.

¹¹⁶ Ver reportagem sobre esse assunto em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>.

Diante desse cenário, ações pedagógicas bem pensadas podem colaborar para desestabilizar a vigência do senso comum que unifica ou negligencia os indígenas. Kayapó (2016) é contundente ao afirmar que a educação é o melhor caminho para a revisão desse infeliz conceito de padronização social. Perseguindo esse objetivo, é necessário oferecer aos alunos informações ampliadas sobre a multiplicidade que formou (e forma) a sociedade brasileira, elaborando ideias mais ajustadas sobre as diferenças, abrindo possibilidades para as construções *das margens*, com vistas a compreender as sutilezas – ou explicitudes – discursivas empreendidas em justificar os contextos criados a partir da fatia dominante da sociedade.

Continuando a análise, a respeito das profissões exercidas pelos indígenas, os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa, e o resultado demonstra que a maioria dos alunos compreende o nativo como um povo ligado à natureza e a trabalhos artesanais. Ao mesmo tempo em que afirmam que os indígenas não têm acesso à educação formal, mas podem ocupar cargos que demandam formação acadêmica, configurando uma incongruência.

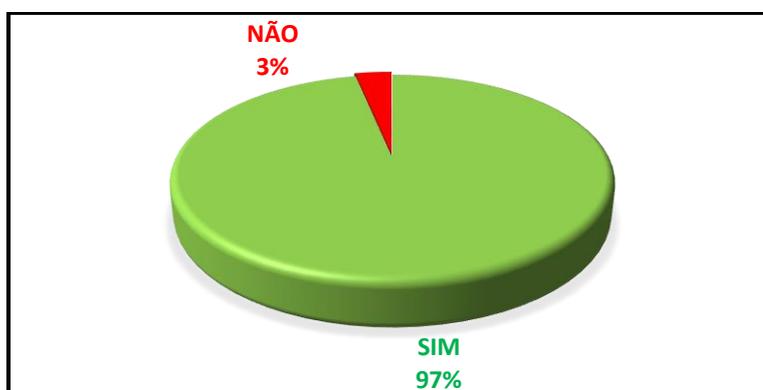
Gráfico 4: Profissões exercidas pelos indígenas



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Talvez a abertura para mais de uma resposta tenha ocasionado essa inconsistência, entendimento alcançado no primeiro dia de aula, quando da atividade com as fotografias. O gráfico sequencial registra os conhecimentos dos alunos acerca das vidas indígenas no país:

Gráfico 5: Acesso a informações sobre indígenas

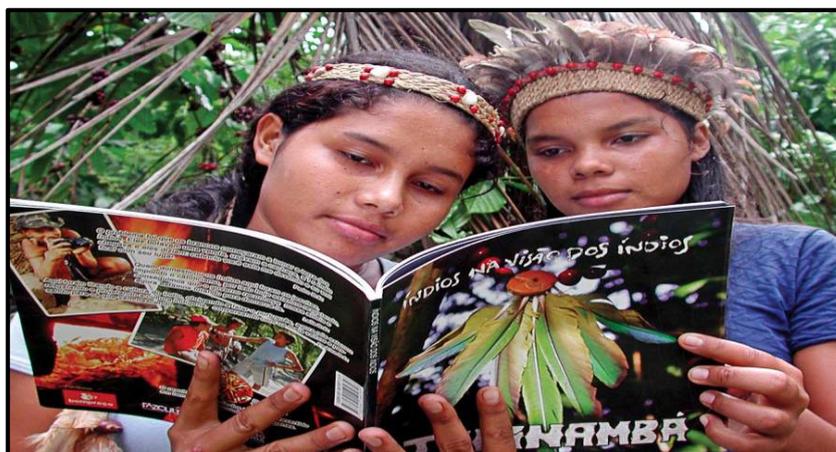


Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Esse registro demonstra que, como bem disse Kayapó (2016), por muito tempo as aulas de História apenas se preocuparam em tratar do “descobrimento” do Brasil a partir de uma montagem ideológica a qual condenou o indígena à posição equivocada de sujeitos do passado. Em geral, os alunos são expostos ao assunto, mas sob restrições, ou seja, apesar de afirmarem já ter estudado, o “conhecimento” adquirido não corresponde aos diferentes contextos presentes no país.

No Ensino Fundamental I, a temática é vinculada às lendas e mitos folclóricos, sem uma abordagem consistente que o assunto merece e necessita, ou seja, o imaginário dos aprendizes é alimentado de conhecimentos superficiais e incorretos, e só a partir de 2008, com a promulgação da Lei 11.645, os silenciamentos indígenas passaram a ser quebrados, mas apenas em ações solitárias, em um canto ou outro do país. Seguramente, os indígenas que saem para estudar e buscar outras possibilidades, esses são desconhecidos da maioria dos alunos e da população brasileira. Ao analisar a imagem que compõe o questionário, destaco os seguintes comentários com relação ao lugar dos indígenas e ao acesso dessa população à leitura:

Figura 63: Ilustração no questionário



Fonte: <http://www.thydewa.org/>.

“As meninas são índias e moram na África” **Buriti**

“Elas gostam de leitura e vivem em São Paulo” **Moema**

“Se estão lendo é porque moram numa aldeia próximo da cidade” **Mair**

“As meninas da imagem estão lendo para melhorar a imaginação” **Uyara**

As meninas leem para ser felizes” **Araruna**

“Temos que aprender porque se eu for professor poderei ensinar” **Ubatã**

Convém ressaltar que a aluna *Moema*, que registrou que as indígenas moram em São Paulo, ao mesmo tempo informou que os indígenas não têm acesso à educação formal, e *Mair*, através desse pronunciamento, revela a restrita imagem social a respeito dos povos tradicionais.

Ao serem indagados sobre conhecer algum indígena, 7 alunos afirmaram conhecer, 2 relataram que dois vizinhos são indígenas, apenas 1 informou que conhece um indígena através do pai, e *Tuane* revelou ser bisneta de indígena, e vez ou outra, toma conhecimento de algum fato correlato ao passado de seus avós. Os demais não conseguiram explicar ao certo. Quando inquiridos sobre a importância de estudar os povos indígenas, boa parte registrou que são povos interessantes e é bom conhecer coisas novas, outras culturas, mas destaco as seguintes colocações:

Figura 64: Imaginário popular III



Fonte: Produzido pela autora, 2020.

São falas que expressam um pensar limitado, outorgando ao *índio* o espaço folclórico e de feições caricaturais, compreensões ultrapassadas e desconexas. Apesar de alguns alunos sinalizarem possibilidades outras de vida indígena além da tradicional, na proposição ilustrativa desse questionário, os alunos fizeram a representação dos indígenas brasileiros através do desenho e, sem surpresas, reproduziram o imaginário já conhecido, pois 100% dessas imagens representam a floresta, as casas tradicionais, corpos nus pintados, ou trajando vestes artesanais. A outra referência é a do indígena guerreiro, fazendo uso de instrumentos de guerra ou de caça e pesca. Para ilustrar esta análise, selecionei quatro desenhos, mas chamo a atenção para uma das imagens em que a representação do indígena está fixada no museu.

Figura 65: O imaginário em desenhos



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

O que leva um aluno a pensar o indígena confinado à instituição responsável por resguardar a história em valor cultural, material ou afetivo ao longo do tempo? A visão a respeito dos indígenas é estática, imobilizados no século XVI. Esses registros constatarem que o cenário de omissão e apagamento em solo brasileiro é de arquitetura estrutural e estruturante, e essa conjuntura pouca preocupação tem com a revisão de conceitos cristalizados sobre os povos originários desta terra. Diante desse contexto, fica marcada a premente necessidade de realizar uma investida diferenciada com a temática étnica, relembrando Benjamin (1987), que é incisivo quanto à importância de a escola discutir e resguardar a história e sujeitos envolvidos, em combate à predominância de ideologias construídas para delinear arquétipos subalternizantes e, aos poucos, ir minando grupos minoritários em prol de uma suposta unificação racial.

Bergamaschi e Gomes (2012) afirmam que tais reproduções são transposições do que frequentemente os alunos veem (ou deixam de ver) nas escolas, através, principalmente, dos livros didáticos, imagens fixadas dada a escassez de contatos outros com a referida temática. Ademais, o esteio de uma mídia que veicula imagens que não retratam os modos contemporâneos, mas reproduzem os estereótipos reducionistas. Em suma, a imagem do indígena fora dos aldeamentos está invisibilizada, daí a razão de os alunos fazerem a descrição com tamanha restrição. Em outro âmbito, a literatura instituída que contempla o assunto, tão somente confina os povos tradicionais a contextos ligados à natureza.

Assim, a atualização do sujeito indígena precisa ser mais divulgada na tentativa de corrigir as mentes sobre a existência e o comportamento dos povos originários, mostrando que eles estão vivos, fincados no presente, lutando pelo reconhecimento; primam por serem o que são: indivíduos que atualizam as suas tradições todo o tempo. Esse contexto conduz à premente responsabilidade de renovação das abordagens pedagógicas com vistas à fomentação de discussões que possam corrigir – e ampliar – os conhecimentos que os alunos têm acerca do assunto, instigando-os para as múltiplas formas de vida na sociedade em consonância com a Lei 11.645/2008 que, em seu caráter afirmativo, incorpora o indígena ao currículo escolar e, em consequência disso, promove a superação das invisibilidades dos grupos autóctones.

Cohn (2001) também comenta as omissões sobre os povos tradicionais e lamenta que muitas pessoas entendem que se o índio fala a língua portuguesa, usa jeans, mora na cidade e consome aparatos tecnológicos, perde a sua identidade cultural. Sobre isso, Munduruku¹¹⁷,

¹¹⁷ Em 2010, Daniel Munduruku concede entrevista à Cristina Ferreira-Pinto Bailey e Regina Zilberman, pela Revista Iberoamericana, Vol. LXXVI.

grande propagador dos povos e da cultura autóctone, sempre chama seus telespectadores para pensar na trajetória indígena. Primeiro de silenciamento, depois imposições governamentais nas décadas de 60 e 70 quando receberam a missão de “virar gente de verdade”, frequentando as escolas religiosas católicas, imitando os não indígenas e aprendendo profissões para serem mão de obra barata, com o discurso da integração nacional.

Quando a militância começou a pulsar, denunciando esses abusos, os indígenas, pouco a pouco, começaram a tomar consciência de sua própria realidade e se perceber no cenário nacional. A partir daí, através de variadas expressões artísticas, principalmente a literatura, eles passaram a defender suas comunidades e ocupar legítimos espaços enquanto cidadãos comuns.

Após examinar o questionário, percebi a necessidade de fazer a seleção de outras textualidades, com vistas a ampliar o repertório de informações, e em determinadas abordagens durante as leituras de contos. Alguns vídeos¹¹⁸, por exemplo, foram pinçados em momentos oportunos para assegurar o aprendizado da classe, dialogando com Castro (2018) que garante que tais estratégias contribuem significativamente para a ampliação em níveis de letramento do sujeito.

Todo o trabalho foi tecido de forma que os alunos pudessem apreciar os atos de leitura e a escrita final, não como um mero trabalho para pontuações de unidade didática, mas que pudesse reverberar na rotina do sujeito dentro e fora da escola. Apesar de o projeto ter uma metódica sequência, com etapas e tempo destinados para esse fim, busquei fazê-lo de modo que a proposta não fosse estanque aos outros afazeres pedagógicos da programação anual.

O início da aplicação deu-se propriamente a partir da leitura de imagens, ratificando a percepção da classe sobre a vida autóctone que precisava ser revista. Ao adentrar às narrativas, iniciaram-se as observações quanto à desenvoltura dos alunos no que diz respeito à compreensão, interpretação de textos e conhecimento de mundo. Com as atividades propostas, em princípio, foram reveladas as experiências literárias que os alunos já traziam sobre a temática: textos indigenistas, de enredos voltados para vidas em aldeias.

Leitura guiada, leitura silenciosa, leitura expressiva, leitura compartilhada, dramatizações, contação de histórias, fracionamento do texto, texto com lacunas e ordenamento de texto foram as estratégias usadas para a abordagem com o texto literário para a compreensão do código verbal e não verbal que compõe a natureza dessa literatura, seguindo prerrogativas

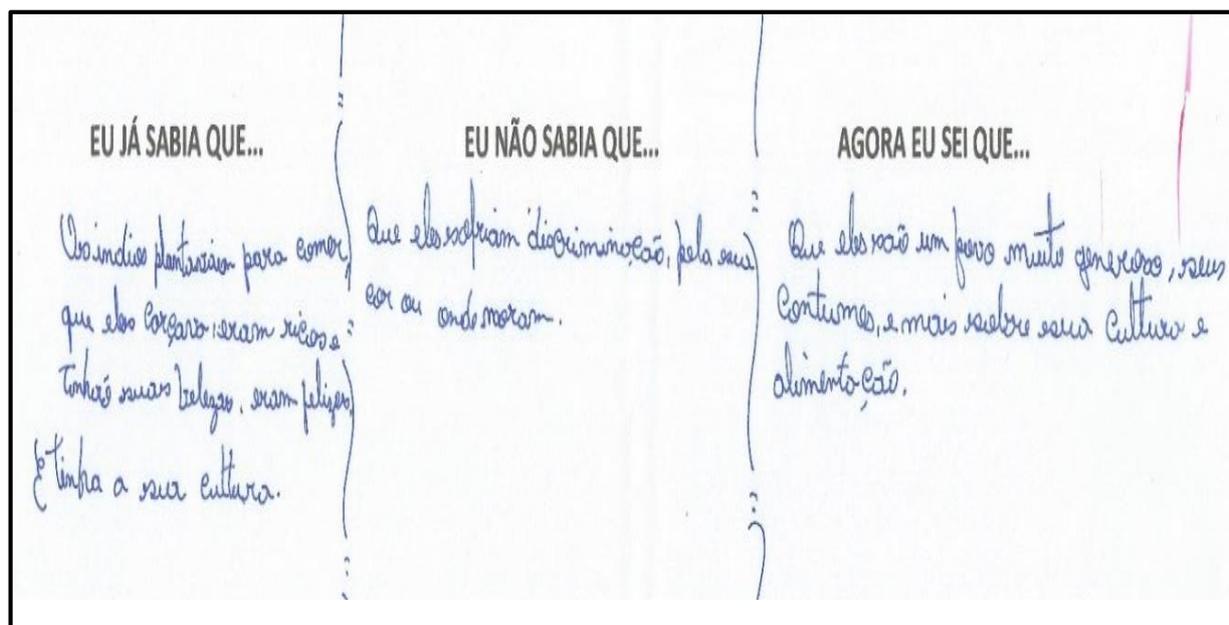
¹¹⁸ Ao longo da descrição apareceram vídeos, devidamente referenciados, os quais não foram selecionados quando da elaboração da sequência didática, mas na aplicação foram bastante apropriados, enriquecendo o processo.

defendidas por Solé (1998) de motivação, levantamento do conhecimento prévio, inferências sobre o texto, leitura propriamente dita.

Logo após a primeira abordagem conceitual, lancei uma proposta de levantamento de ideias em A) EU JÁ SABIA QUE...; B) EU NÃO SABIA QUE...; C) AGORA EU SEI QUE.... Com algumas exceções, no campo “Eu já sabia que”, os registros foram marcados pela visão estereotipada sobre indígenas, em costumes, espaços de convivência, oportunidades, cultura. O campo “Eu não sabia que” evidenciou que os alunos mostraram-se surpresos com enfrentamentos racistas que, na verdade, já deveriam estar sepultados, confirmando que nem a Constituição Cidadã nem a Lei 11.645/08 foram suficientes para promover a mudança de mentalidades.

Nesses registros, ainda, é observada a exclusão e a redução dos indígenas construída pela voz e escrita do branco colonizador, a qual se perpetuou ao longo desses séculos de encobrimento da história, mas também é perceptível algumas reconstruções conceituais. Ao registrarem “Agora eu sei que”, os alunos demonstraram uma considerável abertura sobre os trânsitos dos indígenas nos diversos espaços sociais, suas tecnologias, contribuições à sociedade, de suas tradições e valores, dos desafios que enfrentam – e têm a enfrentar – a respeito de condutas que precisam ser revisadas por não indígenas para melhor compreendê-los, conseqüentemente, respeitá-los. Observe o que *Moema* e *Amaná* responderam:

EU JÁ SABIA QUE...	EU NÃO SABIA QUE...	AGORA EU SEI QUE...
Os índios tinham seus costumes, Cada índio tinha sua religião	Eles eram alus de luling, Eles se formavam fora das aldeias.	Eles trabalham e se formam fora das aldeias, E que hoje em dia eles estão morando na cidade.



A partir das atividades feitas na sala de aula – e em casa – os alunos foram se inteirando de saberes antes desconhecidos; os estranhamentos cedendo lugar a novos conceitos e percepções, construindo diálogos com a diversidade cultural e, de acordo com Canclini (2003), confrontando e entrelaçando compreensões de mundo e mais aberturas interpretativas, imprescindíveis nos dias atuais. Essa experiência permitiu-me refletir através do pensamento de Candido (2000) sobre a força da literatura que é capaz de promover trocas culturais importantes para a composição de uma sociedade mais sensível, suscitando diálogos, inquietando o sujeito num movimento humanizador de encontro com as diversidades.

E por falar em trocas culturais, a experiência na Reserva Thá-Fene. Esse deslocamento está para além do espacial, tendo em vista as instigantes experimentações que a atividade produziu, vivenciando conceitos na prática e desvendando curiosidades a respeito desses povos, especificamente dessa comunidade que é preparada para o acolhimento de grupos que se interessam pela ampliação de conhecimentos. Penso que apresentar indígenas que vivem próximos aos alunos faz encurtar as diferenças e mais os direciona a rupturas conceituais e combate às discriminações.

Palestras, roda de conversa, contação de histórias, brincadeiras, pinturas faciais e comercialização de produtos estão numa pauta receptiva imbricada em divulgar a cultura. Tendo os anfitriões conhecimento de que a classe estava envolvida em um projeto literário, foram realizados ajustes, inclusive com o agendamento da escritora Denízia Kawany, que também faz parte da comunidade, articulando ações participativas com os alunos nas quais eles

puderam, além desse importante contato com a autora de uma das obras de trabalho, experienciar outras formas de ler o texto literário.

Por meio dessa vivência, alguns conceitos previamente apresentados foram observados na prática; outros, posteriormente contemplados na intervenção, fomentaram diálogos com a experiência vivida na Reserva, construindo e reconstruindo aprendizagens em torno da temática, por meio das quais foi possível alimentar as composições semânticas que a intervenção didática objetivou.

5.1 AÇÕES LEITORAS HUMANIZANDO OLHARES, PENSAMENTOS, ATOS

O texto literário é um dos pilares da língua portuguesa, portanto, obrigatório, mas o discutido pedagogicamente é que esse caráter não pode ser meramente o decalque de um planejamento curricular, firmado em atos superficiais da leitura do código escrito para responder perguntas, ou para ilustrar o percurso historiográfico ou, ainda, para sustentar as abordagens linguísticas.

Cruz (2012) também entende que uma das vias para esse fim é a literatura pois, por meio da experiência literária, é muito provável que o sujeito reflita sobre sua condição relacional, envolva-se em (re)criar informações, construir diálogos entre os indivíduos, entre os textos, e entre mundos, transportando-se, inclusive, a locais e tempo jamais vividos. Por esse viés, a importância da leitura vai além da aprendizagem tecnológica de decodificação do que está escrito, pois as atuais demandas sociais apontam, categoricamente, que fazer uso competente da linguagem, nas suas mais variadas performances, é condição indispensável frente à multiplicidade dos usos sociais da palavra.

Se não há leitores críticos é porque ainda não foram preparados, primeiro com a devida aprendizagem do código escrito, depois para o contato com um tipo de leitura que signifique possibilidades (re)interpretativas sobre a forma como dialogam com o mundo à sua volta. O exercício da leitura literária, mediado sob práticas relevantes e diversificadas no ambiente escolar, visa à edificação de níveis de letramento, no sentido em que possibilita a multiplicidade reflexiva sobre temas concernentes às discussões sociais, apresentando singulares informações, superando desafios, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades para a construção da competência leitora.

De acordo com Fiorindo (2015), a abrangência do ato de ler demanda a apropriação de habilidades para compreender as funções que as palavras, as expressões e os demarcadores linguísticos ocupam no discurso atribuindo sentidos, atos que estão estreitamente relacionadas

com a vivência do indivíduo frente às práticas sociais. Para Soares (2004), a apropriação de habilidades de leitura e de escrita confere ao indivíduo possibilidades competentes de atuação em contextos de diferentes áreas do conhecimento. São necessidades do homem do cotidiano, as quais se atualizam dia a dia, respondendo às exigências de uma sociedade que pulsa desenvolvimento e inventividade.

Para que a literatura seja coerentemente contemplada nos planos de curso, convém observar as especificidades que rondam o público alvo para, então, fazer a seleção mais apropriada do texto. De acordo com Lajolo (2002), é necessário que o professor se interesse em realizar um trabalho mais planejado com objetivos claros de eficiência com o texto literário, atentando-se em conhecer autores, autoras, e contextos discursivos que possam, de alguma forma, correlacionar-se à vida dos discentes, em função da compreensão e dos sentidos que possam ser atribuídos à literatura.

Meus alunos leem ou não? Eles leem, e muito: leem a rotina, o trivial, o inusitado; leem o permitido e o ilícito; leem o colega, leem a si; leem principalmente a tela do celular e em suas redes sociais. Leem por seus olhos, mais ainda por olhos alheios. Leem e criam, inventam o que ler, leem a tela da TV. Leem... Raras vezes uma revista, um livro, mas leem de quase tudo! Meus alunos vivem também em ausências, aliás, como diz Krenak (2019), “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”, ausência de contemplar o outro e as artes. A literária é uma dessas carências que permeiam a vida estudantil. Nos meus planos, a literatura aparecia de forma descontextualizada e equivocada, inclusive sob funções linguísticas utilitárias.

Cosson (2014, p. 23) preconiza que “seja em nome da ordem, da liberdade, ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Sob um contexto docente de práticas mais voltadas para as análises gramaticais, com a oportunidade do Mestrado, a mim importava construir um diferente percurso didático que fosse capaz de hidratar as áridas abordagens pedagógicas em torno do texto literário, para que eu pudesse enveredar por outras possibilidades de trabalho, por conseguinte meus alunos passassem a compreender positivamente o espaço que deve ser cedido à literatura na escola. São especificidades que dialogam com uma formação do processo educacional de forma mais coerente, por meio da leitura direcionada às trocas dialógicas dos indivíduos com a sociedade que os cerca e não apenas para as compreensões linguísticas.

As estratégias de leitura foram selecionadas para incentivar os meus alunos à prática da leitura literária, oferecendo variadas formas de interpretação de valores e princípios culturais

próprios e alheios, o que vai muito além da decodificação. Larossa (1996, p. 151) defende que a compreensão do sentido do texto é a razão da leitura literária em contraponto ao restrito ensino do código, afinal é preciso compreender que nos textos “há uma voz que se tem de escutar”. Para isso, a exigência de uma abertura para a leitura de mundo “incluindo-se nele, para poder dizê-lo”, de acordo com Yunes (2003, p. 41). Nesse intuito, a partir da expressividade linguística contida no texto literário, eles puderam refletir sobre as diferenças humanas e sociais e, de acordo com Compagnon (2009), puderam exercitar o pensar em vias de elaborar um novo alicerce conceitual, baseado em respeito e amplo entendimento de uma sociedade com expressiva diversidade sociocultural.

Kramer (2001, p. 67) presume que a leitura e a escrita, que se materializam na escola, devem contemplar o reconhecimento das diferenças, da aceitação do outro, e se impor contra as omissões, “tendo como horizonte a humanização, o resgate da experiência humana, a conquista da capacidade de ler e escrever o mundo e a história” ou reescrevê-la sob outros valores, outros sentidos. Por essa razão, acredito que o espaço ocupado pelos textos literários no decorrer da aplicação didática, nas leituras em sala e através dos empréstimos de obras, pôde ressignificar o papel da literatura na escola, pela perspectiva de ampliar os conhecimentos e introduzir outros, assim provocando articulações multiculturais. Sem dúvida, depois da intervenção pedagógica, posso afirmar que os resultados alcançados em relação à temática selecionada superaram às expectativas dos alunos – e minhas – ao serem apresentados novos objetos de aprendizagem.

A temática indígena nutriu o processo pelo novo, pelo inusitado e, inevitavelmente, foi capaz de promover a ampliação conceitual e vocabular dos alunos, dentre outras habilidades intrínsecas à área de linguagens, afinal o texto de autoria indígena não é uma simples leitura, mas um texto absolutamente endereçado à mudança de convenções sobre o que é ser indígena, fazendo com que os leitores descubram um “novo” modo de interpretar o dialogismo entre grupos aparentemente diferentes, mas totalmente ligados através de suas semelhanças.

Os textos literários selecionados para a intervenção tiveram uma boa recepção e, à medida que a discussão ia amadurecendo, mudanças conceituais sobre os indígenas começaram a ser observadas. Tratando-se de uma temática que comporta aspectos ideológicos, históricos e sociais, coube uma localização desses sujeitos na historiografia nacional, através de outras fontes de informação as quais propiciaram esclarecimentos de possíveis dúvidas e ampliação do arcabouço linguístico e cultural, aprimorando gradativamente todo o processo de aplicação. Quando chegou o momento da produção do conto autoral, preocupei-me com

encaminhamentos apartados de uma proposta vigiada dos aspectos gramaticais (ainda que um dos objetivos das aulas de língua portuguesa), para atingir os objetivos dessa atividade.

5.2 A ESCRITA AUTORAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A TEMÁTICA INDÍGENA

O ato de escrever é bastante questionado nas escolas quando se trata de uma produção mais elaborada. Essa escrita reconhecida tem uma cara e um padrão, na maioria das vezes, vinculada à perspectiva de notas ou conceitos, aprisionada às articulações linguísticas, minimamente submetida a uma reflexão. Desse molde, quis distanciar-me, por isso no primeiro momento, identificando a importância de observar as aprendizagens construídas, propus que se lançassem a escrever um conto autoral sob uma abordagem menos controlada e mais fluida, com a finalidade de permitir o enunciar do sujeito em conceitos e criatividade, na transposição de aprendizagens, inclusive para além dos muros da escola, pois o objetivo final era a produção de uma coletânea com intenções de publicação capaz de auxiliar em mudança de paradigmas.

Escrever o conto autoral foi a perspectiva de os alunos expressarem, através do registro escrito, o contexto, os sujeitos e os valores os quais tiveram a oportunidade de se aproximar. Ao lançar a proposta, as dúvidas recorrentes ecoaram: Quantas linhas? É pra nota? Penso que esses questionamentos denunciam processos educativos baseados em classificações superficiais que se distanciam de um propósito sociocomunicativo de ensino. Na tentativa de superar essa mecanização, durante todo o processo fui encorajando meus alunos a mergulharem na escrita, assegurando-lhes que não era uma preocupação a quantidade de linhas, ou uma nota. Eu estava ali desafiando-os porque tinha plena certeza de que eram capazes de fazer um trabalho consistente, inovador; sinalizando que amarrar o texto a um determinado tamanho ou pensando numa nota poderia dificultar o processo.

A própria dinâmica de aplicação da proposta de intervenção desviou a minha atenção da correção pragmática. O desenho da intervenção propiciou a fluidez, o afastamento da inquietação pelo medo do erro, enfim, inaugurou em classe outras formas de ler, outra forma de escrever, outra forma de analisar o texto dos meus alunos, silenciando o esvaziamento de sentidos envolto no crivo docente para o domínio das regras gramaticais. Kramer (2003) entende que tal mudança de postura do professor sinaliza para a substituição da autorização da escrita para a autoria, uma atitude que pode provocar uma produção significativa em termos de exercitar tanto os conceitos previstos quanto os procedimentos para a execução da tarefa.

Nesse processo, acreditei que eles produziriam contradiscursos que, de acordo com Cesar (2011), cooperam para o firmamento das identidades indígenas, e para a disseminação de ideias outras, entendendo a perspectiva de um futuro interlocutor ao ser concluída a produção, inclusive, numa visão interacionista, Antunes (2003) compreende que, quando a atividade pressupõe o encontro com o outro, os resultados são mais consistentes. Pensando sob esse viés, é possível afirmar que a intervenção proporcionou vários encontros: com o Outro indígena, o Outro colega, o Outro professor, o Outro leitor. Nessa conexão em que se pôde assegurar o *ter o que dizer* e o *ter a quem dizer*, os resultados foram substanciais, garantindo a fluidez textual necessária no processo de produção.

Assim aconteceu. No tempo destinado à escrita e reescrita mostrei à classe que, desvencilhando-se das amarras convencionais, era sinal de um trabalho que iria suscitar satisfação, para eles e para mim, assim como a conversão do que eles entendiam ser pouco provável ao possível. Também não omiti que, no processo escolar, a nota ou o conceito são dispositivos em que não há possibilidade de fuga; esse alcance não era definido pela extensão do produto final, mas por todo o processo de envolvimento e experimentações que uma proposta de intervenção pedagógica concebe.

A produção foi supervisionada concordando com implicações didáticas ancoradas por Antunes (2003) de proteger a autoria dos alunos no sentido em que eles exercitassem sua participação enquanto sujeito enunciador em uma abordagem socialmente relevante, atentos à adequação do gênero proposto, compreendendo o processo de produção e recepção textual. Essa concepção aproxima o escritor aprendiz à finalidade comunicativa do texto, expressando reordenamentos interpretativos sobre a temática estudada. Não obstante, por atender as prerrogativas do estilo padrão da língua, intervenções foram fundamentais para que adequações linguísticas fossem realizadas, afinal a ação firmou-se em aulas de língua portuguesa.

Na sala de aula, observei mais êxitos. Nas atividades de casa, indicadas para a revisão e para a sistematização da aprendizagem, pouca aceitação dos alunos. Comumente, eles não encaram esse fazer didático com muita seriedade, inclusive é um dos pontos de pauta de reunião de pais há muito tempo nessa instituição de ensino. Cada vez mais os alunos se distanciam dessa prática, salvo raríssimas ocorrências em que os alunos desenvolvem as atividades com os responsáveis ou com ajuda docente nas aulas de reforço escolar. Por essa razão, as revisões e refações de texto passaram a ser feitas nos horários das aulas.

Investir num processo de leitura e escrita, no qual muitas ações são didaticamente inaugurais na rotina dos alunos, e do professor, é preciso contar com instrumentos favoráveis

para que o objetivo se cumpra. Devo citar que a estreita aproximação com os jovens aprendizes e o espaço reservado que pude oferecer-lhes, foi um diferencial de grande valia para os resultados alcançados. Quando a aplicação ficou centrada no *multiespaço*, devidamente ambientado e reservado apenas para essa ação, os positivos resultados se multiplicaram. Acredito que o fato de deslocarem-se da sala convencional para um espaço onde pudessem se organizar de forma espontânea, mais descontraída, tenha colaborado positivamente para a adesão às atividades, o que me fez pensar na imprescindível necessidade de a escola repensar suas instalações físicas e a diversidade nas abordagens didáticas.

O *multiespaço* foi uma conquista do ano 2018, com o Prêmio Nestlé, com proposta de promover a ruptura do tradicional formato de sala de aula. Este espaço foi muito bem aceito pelos professores e estudantes, exatamente por possibilitar a quebra da rotina oferecendo um ambiente mais confortável e muito mais acolhedor, contribuindo para o estreitamento da relação professor/aluno e aluno/aluno, a partir do momento em que todos se apresentam no mesmo plano, afastando a concepção de que a escola é um dos lugares de hierarquização de poderes, como sugere Querino (2015), aspecto que comumente emperra os processos no sentido em que, ao invés de fomentar a aproximação entre os pares, impulsiona-os às divergências, muitas vezes, alimentando a indisciplina escolar.

Essa organização espacial propiciou participações diferenciadas e melhor acompanhamento, no individual e no coletivo. O diálogo na sala se fez mais presente e mais coeso, inclusive quebrando os mais triviais grupos que se formam e dificilmente se dissolvem do início ao final do ano letivo, comportamento que reduz as experiências educativas. Com o projeto de intervenção, muitos nós foram desatados franqueando novos laços, novas aberturas, seja pelas ações leitoras, pela escrita, seja pela afinidade que se construiu ao longo da aplicação e reverberou para outros momentos, outras disciplinas inclusive.

Como foi mencionado anteriormente, uma pequena parcela da classe, exatamente oito alunos, resistiram à produção. Seria por uma esquivia cotidiana frente ao trabalho escolar? Seria por uma resistência à exposição ou por uma fragilidade de aprendizagem? São questionamentos que fiz – e faço – ao observar os episódios de aceitação e recusa aos afazeres escolares. Mas compreendo que os motivos que deflagram uma espontânea produção ou que tentam estancá-la são combustíveis relevantes para o professor analisar e compreender as particularidades que contribuem ou entram o curso de uma proposição, repensando suas atitudes docentes.

Nesses casos, para transmutar essa realidade, recorri a estratégias de escrita compartilhada e guiada para que todos pudessem experimentar a atividade. Assim uma

produção foi feita em trio, uma em dupla e três individuais, com meu estreito apoio. Esses são alunos que apresentam maiores dificuldades e limitações, e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa. Como se pode notar, são situações que convidam a sensibilidade do professor a intervir, seja em maturidade conceitual, seja no tempo de aprendizagem, ou até mesmo de ordem cognitiva, inclusive porque o poder público não considera essas particularidades, apesar de ser uma de suas atribuições. O espaço escolar precisa atentar para a superação de limites, com vistas ao alcance de sucesso e autonomia do indivíduo, mesmo porque é esse perfil de aluno que desafia o ensino, e o fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que revela potencialidades em formas de aprender e de ensinar.

Analisando os 32 textos que compuseram a coletânea, pude perceber que as histórias foram produzidas considerando os conteúdos estudados, transitando em aspectos culturais e em desafios enfrentados pelos indígenas, principalmente no que diz respeito ao preconceito, assim como em superação. Destaco alguns exemplos:

“Chegando lá, enfrentou muitos preconceitos, mas não se deixou abalar. Voltando para casa, depois de um dia de estudos, ele foi encurralado e agredido pelos colegas. Ficou muito triste e passou vários dias pensativo, até que decidiu chamá-los para uma conversa: - Meninos, sou indígena e quero respeito! Vocês querem ser meus amigos? Posso contar histórias, ensinar brincadeiras e tudo o mais que vocês queiram saber. Vocês precisam parar de me atormentar. Precisam conhecer a minha cultura que é muito legal. [...]” Trecho de *Txorã, o menino estudioso* (**Araruna**).

“- Meninas, a coleguinha é indígena, e mora aqui perto numa aldeia. Ela é uma pessoa como outra qualquer, mesmo que seja de cultura diferente. Precisamos conhecer mais sobre os indígenas para aprendermos a respeito da história do nosso país e percebermos o quanto essa comunidade sofreu durante muitos anos e o que tem ela a nos oferecer. O silêncio se fez por alguns instantes. - Que tal fazermos um projeto sobre a temática indígena? – indagou a professora [...]” Trecho de *Tainá, a menina que superou preconceitos* (**Kawany**).

“O cacique confessou que fazia aquilo para obter a força daqueles guerreiros, mas não teve perdão porque essa prática não era mais admissível naquela aldeia. Era coisa do passado.” Trecho de *Mistério na aldeia* (**Uribatã**)

“Há muito, muito tempo, a tribo da grande nação indígena Kaiapó, habitava um mundo sem atipó. Por isso não existia aay, nem uatê, nem uaiquiras, canambaris, okotas, nem guyras. Aqueles habitantes se alimentavam apenas de mukunãs e pequenos animais, e nunca tinham visto, por exemplo, mukussuys, pois não havia rios por ali. Tampouco comiam nitinwã, pois não havia floresta, arbustos, só pequenas moitas.” Trecho de *O paraíso terrestre* (**Rudá**).

Os textos de *Kawany e Araruna* abordam os enfrentamentos de indígenas em espaços não indígenas e apontam que a melhor atitude em combate aos preconceitos é a disseminação

da informação, a partir de uma educação voltada para a diversidade. *Uribatã* aborda em sua narrativa um costume indígena que já não é mais praticado desde o período da catequização, assunto abordado, discutido, devidamente esclarecido em classe e refletido na composição textual dele. *Rudá* enriquece seu texto com palavras indígenas pesquisadas, outras criativamente elaboradas. Ou seja, são textos que além de abordar aspectos culturais, propõem quebras conceituais e de comportamentos colonialistas responsáveis em propagar inverdades ou omissões.

A coletânea contempla releituras, recontos, entrecruzamentos de contos; há vestígios dos documentários, entrevistas, dos textos informativos trabalhados em classe para o entendimento da história da colonização; há registros do silenciamento indígena, mas também de conquistas:

“A noite nesse lugar era bem escura e todos se recolhiam ao kijeme quando anoitecia, por causa dessa escuridão. Apenas no céu aparecia algumas estrelas que os mais velhos diziam que eram os parentes mortos transformados em astros, mas nenhum grande o suficiente para acabar com a escuridão. Então, a menina, para mostrar que ela era importante como qualquer outra pessoa dali, teve a ideia de iluminar a noite, caçando vagalumes [...]” Trecho de *Katiti e seu valor (outra versão da lenda da Lua, de Tuane)*.

“[...]Quando esses invasores chegaram, houve um grande massacre, pois eles queriam expulsar os indígenas a qualquer custo para extrair o máximo de madeiras possível. Para os indígenas, a natureza deve ser preservada, jamais destruída. [...]” Trecho de *O tigre que falava (Moacir)*.

“Certa vez, numa aldeia indígena localizada em Arapuá, uma pequena cidade no interior da Bahia, chegaram muitos portugueses para roubar as terras e escravizar as pessoas que já moravam ali há muitos anos [...]” Trecho de *O guerreiro indígena (Porã)*.

Esses e outros indígenas batalham contra as discriminações e o racismo, inclusive há relatos de suicídios, pois muitos não suportaram as perseguições. É preciso mudar a cabeça das pessoas sobre os indígenas. Trechos de *A história de Awki (Wakay)*.

Essas narrativas registram a internalização de conteúdos estudados e a experiência de terem os alunos vividos uma outra forma de encarar os povos tradicionais. Finalizando algumas narrativas, há mensagens de alerta ao leitor sobre a importância de conhecer e não julgar. Esse elemento final em alguns textos foi de iniciativa própria em que eles, em conversas paralelas, decidiram por assim fazer, e pode ser entendido como um grito de liberdade para os povos indígenas:

“Ninguém é melhor que ninguém, então não julgue as pessoas pela religião, pela cor, etnia, modo de ser e se vestir, ou qualquer outra coisa, porque isso é preconceito e precisa ser barrado em qualquer lugar, em qualquer situação.”

Trecho de *A história de Nayumi* (**Kawane**).

Na verdade, já estava percebendo a tristeza dele em alguns momentos... Eu achei por bem fazer algo, para mudar essas cabecinhas. Vocês têm muito que aprender sobre a cultura indígena e a história do nosso país. Os indígenas têm muito a nos ensinar. Trecho de *Raoni vencendo o preconceito* (**Uyara**).

Os discentes assumem essas histórias como se tivessem adaptado o que aprenderam ao que vivem cotidianamente, fazendo reverberar um discurso esclarecedor sobre o que é ser indígena na atualidade. Todo esse arcabouço foi habilidosamente concatenado com a proposta, e tal retrato reflete as marcas da competência inventiva desenvolvida pelos autores. Observe o que *Ubirajara* escreveu sobre a produção em que ele insere elementos alheios ao universo indígena, como traços de desenhos animados e jogos eletrônicos que os jovens estão acostumados a batalhar com seus pares:

9) Como foi seu processo de escrita? Relate o que foi difícil e o que foi mais fácil.
 Foi muito difícil pois eu não sabia como começar a história mas depois me deu na mente um filme chamado *Prometeia* que ele tem capacidade de ser o que acontece então eu usei esse filme a adquirir um *aldia indígena*.

A coletânea¹¹⁹ é o resultado de um trabalho que assume o protagonismo juvenil a partir da consciência de que é possível transformar a sociedade por meio da educação. É fruto de leituras literárias como possibilidade para a abertura de espaços legítimos e a compreensão do diferente, contribuindo para a formação crítica do sujeito aprendiz. Com essas produções, os adolescentes experimentam a reescrita da história, refletindo sobre a cultura, alimentando a luta por direitos, identificando submissas representações dos indígenas, ao mesmo tempo criando outras interpretações, dando-lhe a visibilidade necessária nessa sociedade excludente.

¹¹⁹ A coletânea será disponibilizada em ambiente virtual em momento oportuno, após a conclusão do Mestrado.

Figura 66: Coletânea



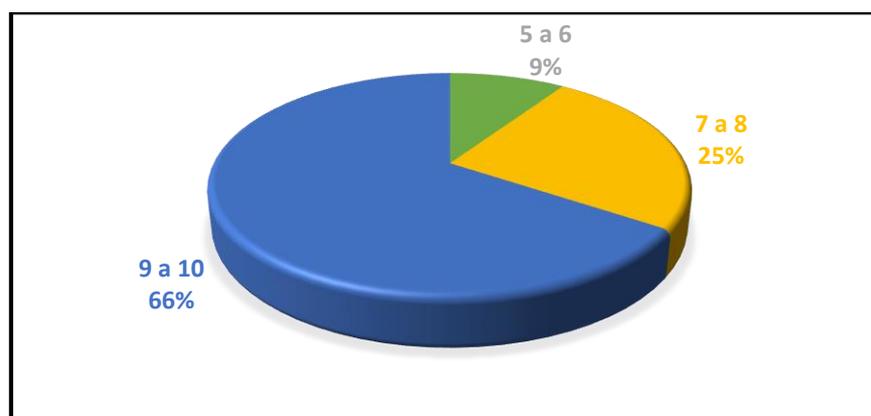
Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Tocando o maracá, o indígena marca o ritmo de suas lutas e conquistas, e os meus alunos, dedilhando a literatura, perceberam-na como instrumento de crítica, denúncia, visibilidade e resistência, que lhes convidam a abrir portas para o reconhecimento de Outros sujeitos, Outras histórias e Outras visões de mundo. Esse resultado só foi possível porque meus alunos assumiram o comprometimento com as proposições fundamentadas em leituras, pesquisas teóricas e estratégias inovadoras coerentes com a finalidade de embasar discussões que permeiam a sociedade, mas ainda invisíveis. Também pelo exercício de fazer e de refazer, de avaliar e reavaliar, desviando do texto literário o itinerário para a análise linguística, aproximando as cabeças jovens de saberes que constituem a pluralidade cultural.

5.3 DO SILENCIAMENTO AO CONHECIMENTO: A VOZ QUE APRENDE

Ao concluir a intervenção, propus aos alunos um outro objeto investigativo no qual fosse possível selecionar alguns questionamentos para a identificação de avanços e possíveis lacunas deixadas pela intervenção didática. Ao serem indagados sobre a atribuição de uma nota para a intervenção, observe em gráfico o resultado:

Gráfico 6: Avaliação do processo



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

A maioria atribuiu nota máxima à intervenção alegando a importância de trabalhar assuntos desconhecidos, bem como a atividade extraclasse. Alguns sinalizaram insatisfação pela obrigatoriedade na frequência nos dois dias em que as aulas foram suspensas para as demais classes, isso para corrigir o atraso no início da aplicação. Como já foi ditado, a suspensão de aulas por alguma justificativa é motivo de comemorações e, com essa turma, não seria diferente.

A classe elegeu os três melhores contos abaixo representados em gráfico: dois de mistério e terror, que totalizaram 38% da classe e o conto que foi trabalhado a partir da estratégia de contação de história com 62% de preferência. Fazer esse questionamento teve como objetivo confirmar hipóteses que eu já havia levantado no decorrer da aplicação com o envolvimento dos alunos e analisando as produções individuais nas quais foram salientes os elementos desses contos.

Gráfico 7: Contos mais apreciados



Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Creio ser possível argumentar que esse resultado deve-se ao estímulo da imaginação do aluno através das estratégias e abordagens que puderam facilitar a compreensão de valores tradicionais os quais foram mencionados na *questão 6* desta avaliação (cf. APÊNDICE 11), tendo boa parte das produções a inserção de elementos imaginários, característica muito presente nos contos indígenas. Ao serem indagados sobre o processo de escrita, a maioria relata que, inicialmente, não acreditou ser capaz de produzir, sentiu dificuldades em começar, mas com as orientações feitas, inclusive sobre a coesão textual, as dificuldades foram afastadas e o trabalho se concretizou. Vale observar os seguintes depoimentos de *Rudá e Uyara*:

9) Como foi seu processo de escrita? Relate o que foi difícil e o que foi mais fácil.
 Foi algo totalmente inesperado, não teve nenhuma parte fácil, tudo foi difícil, pois a primeira versão era muito "sem tempo", pois a personagem principal não havia nome nem fala, já a segunda versão era mais "temperada", pois tinha a personagem principal e fala, e muitas outras coisas.

9) Como foi seu processo de escrita? Relate o que foi difícil e o que foi mais fácil.
 pois meu processo foi bem difícil mas bem legal porque eu escrevia e depois via um erro então a professora me ajudou mas foi bem ver o resultado.

Encorajar os alunos durante o processo de escrita e reescrita foi fundamental, pois a insegurança e, às vezes, a baixa autoestima, emperram as produções na escola. De igual forma,

a rotina pautada nas convenções da língua padrão bloqueia a criatividade e desestimula a produtividade. Observe que Moema pontua exatamente essa tensão quanto às questões linguísticas no seu exercício de produção, mas quando o enredo recebeu a maior importância, o texto fluiu:

9) Como foi seu processo de escrita? Relate o que foi difícil e o que foi mais fácil.
 A parte mais difícil foi a de ~~escrever~~ ~~ter~~ que pensar em palavras diferentes, para não ter que ficar repetindo várias vezes a mesma palavra no texto e uma das partes mais ou menos fácil a pontuação.

O relato de Kauã sinaliza a reescrita como um mecanismo de reflexões e ajustes na tomada de decisões com o que se deseja dizer, não mais como uma construção equivocada de indicação do erro que se deve corrigir. Ao alcançar esse entendimento, o resultado o surpreendeu positivamente, e acredito que marcou a história desse adolescente para novas investidas, dentro e fora da escola.

9) Como foi seu processo de escrita? Relate o que foi difícil e o que foi mais fácil.
 Primeiro quando eu fiz do que achei que faltava alguma coisa então re-fiz o conto continuando com o mesmo tema retratei cada detalhamento que não dá os indícios de quem e quando eu re-escrevi eu me surpreendi pois consegui expressar o que eu realmente queria.

Devo dizer que, na etapa de refações, quando levei o computador para a sala de aula e, individualmente, fui atendendo os alunos privilegiando o tecido da narrativa, percebi resultados outros, poucas vezes experimentado enquanto docente. Progressivamente, os alunos foram se comprometendo com a escrita, contemplando as características do gênero textual, despreocupando-se com a extensão ou com uma possível reprimenda a respeito das convenções da língua. Os problemas linguísticos mais recorrentes foram reservados para abordagens pontuais no decorrer da terceira unidade. As sinalizações feitas foram cuidadosamente para que questões dessa natureza não interferissem na produção.

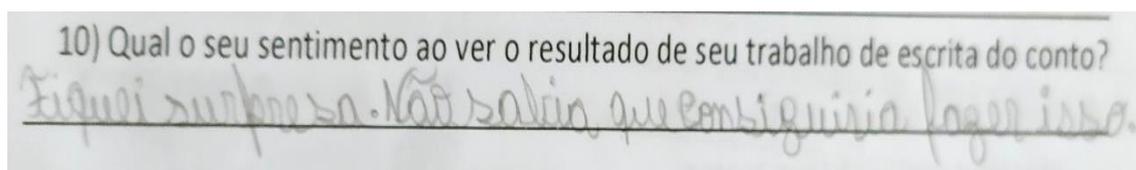
Essa experiência confirma que são inúmeros os fatores que coadunam para resultados dessa proporção, por exemplo, o planejamento prévio, o respeito ao tempo do aluno, e do

professor, instrumentos tecnológicos para facilitar e dinamizar processos, ambientação e, principalmente, a afetividade em respeito e segurança com aquilo que se propõe a fazer. Mas é o engajamento do professor que vai propiciar a superação das adversidades. Antunes (2003, p. 170-171) pondera que o profissional em educação precisa se comprometer em cuidar de sua formação profissional, “dispondo de tempo para estudo e reflexão” de leituras se avolumam na atualidade para assessorar o trabalho de sala de aula.

De acordo com a autora, é esse empreendimento que vai assegurar “um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante”, construindo a autonomia do professor, ao mesmo tempo garantindo melhores resultados com seus alunos, mas nem sempre é possível tal investimento dada a extensa carga de trabalho dos professores da Educação Básica, dentro e fora das escolas, assim como o ausente comprometimento do poder público para investir na formação continuada dos docentes, permitindo-lhes a participação em cursos de atualização assiduamente.

Na maioria das vezes, quando o professor envereda por cuidar de seu aperfeiçoamento profissional é por iniciativa própria, driblando as brechas da rotina e o fator tempo, comprometendo inclusive o seu momento de repouso. Esse projeto de Mestrado, por exemplo, sobreviveu a esse molde, pois durante todo o tempo estive vinculada às unidades escolares em carga de 60 horas semanais, sem o atendimento à licença remunerada que, teoricamente, faço jus enquanto servidora pública. Assim acontece com tantos outros profissionais nos quatro cantos do país, motivados em oferecer educação de qualidade aos seus alunos.

Voltando à avaliação do processo, quando perguntados os alunos sobre o sentimento com relação ao trabalho realizado, orgulho é a palavra que simboliza os depoimentos dos jovens escritores. A produção que era tida como uma impossibilidade, foi vencida pela dedicação e pelas intervenções realizadas, elevando a autoestima de sujeitos que sentem-se, muitas vezes, incapazes para a realização de atividades mais elaboradas. Observe o depoimento de *Iara*, a aluna que conversou informalmente comigo sobre suas inseguranças:



10) Qual o seu sentimento ao ver o resultado de seu trabalho de escrita do conto?
Fiquei surpresa. Não sabia que conseguiria fazer isso.

Yoki, *Rudá*, *Anahí* e *Macunaíba* são alunos que se destacaram em participação na intervenção, sempre comprometidos com as proposições e empenhados em apresentar bons

resultados, inclusive porque cuidavam para que eu pudesse apresentar aos meus professores bons trabalhos, pois sabiam que a intervenção era parte de um aprimoramento profissional. Observe que a insegurança e a falta de credibilidade inicial foram combatidas com o comprometimento:

10) Qual o seu sentimento ao ver o resultado de seu trabalho de escrita do conto?

Fiquei muito surpresa pois eu não sabia que eu era capaz de fazer algo tão grandioso.

10) Qual o seu sentimento ao ver o resultado de seu trabalho de escrita do conto?

Muito impressionante e orgulho comigo mesmo, pois eu nunca havia pensado nisso, em escrever um conto que ficasse lembrado em outra pessoa.

10) Qual o seu sentimento ao ver o resultado de seu trabalho de escrita do conto?

Felicidade absurda e orgulho de mim por conseguir produzir o conto.

10) Qual o seu sentimento ao ver o resultado de seu trabalho de escrita do conto?

Sentimento de felicidade, meu sonho é ser um grande escritor.

Chamo a atenção para *Enarê* e *Ubirajara*, alunos que se esquivaram em várias tarefas, atitudes que perduraram do início ao fim. No processo, eles fizeram parte do grupo dos últimos a produzir, inclusive *Enarê* só conseguiu fazer em parceria, ao passo que *Ubirajara*, depois de muitos diálogos, comprometeu-se a fazer a escrita individualmente. Ao final, observar esses depoimentos é de grande valia, pois reflete a possibilidade de transmutar comportamentos no sentido em que ambos os lados saem de um projeto com a certeza de que é possível a mudança de paradigmas no fazer pedagógico:

10) Qual o seu sentimento ao ver o resultado de seu trabalho de escrita do conto?

Eu me sentir "emocionado" por ver que depois de muito trabalho conseguimos concluir.

10) Qual o seu sentimento ao ver o resultado de seu trabalho de escrita do conto?
 Muito feliz e muito agradecido

Outro registro que merece destaque é o de *Mair*, um jovem introspectivo, com déficits em escrita e compreensão de textos, mas que apresentou um bom resultado, pois comprometeu-se a vencer o desafio. Devo dizer que eu também fiquei deveras surpresa com o produto por ele apresentado:

10) Qual o seu sentimento ao ver o resultado de seu trabalho de escrita do conto?
 Eu fui muito bem surpresa ao ver o conto ficou bom até,
 eu fiquei esperando bem ansioso no que iria dar o meu conto.

Transcrição: *Eu fiquei bem surpresa ao ver que o conto ficou bom até, eu fiquei esperando bem ansioso no que iria dar o meu conto.*

Com base nessas declarações e nos textos produzidos, percebo que a diversidade textual apresentada alimentou outros entendimentos sobre o processos para o desenvolvimento da capacidade linguística. Foi possível por conta das leituras diversas que se avolumaram no decorrer do processo: os textos em prosa e os cinematográficos, suportes fundamentais e significativos para alimentar o dizer na tessitura dessas narrativas, proporcionando aos alunos o entusiasmo com a tarefa realizada. Foi possível pelas discussões em classe, pelas interlocuções entre os próprios alunos, e comigo, a respeito da aplicação e da experiência das leituras literárias, no coletivo e individualmente.

Também pela oportunidade de tecer diálogos com a liderança, com a escritora e com outros indivíduos indígenas que estavam na Reserva quando da atividade extraclasse. Em paralelo, foi viável por conta de investidas pedagógicas mais coerentes, focadas no processo da escrita, apreciando o crescente progresso dos textos com foco na continuidade temática, mecanismos coesivos e na futura recepção desses textos. Acredito que esse processo fecundou a escolarização de um outro modo de ler, entender, produzir e avaliar textos orais e escritos, implementando na escola a tarefa de formar leitores e escritores autônomos e competentes.

Os depoimentos dos alunos no final da aplicação revelam a mobilização de saberes que foram cotejados ao longo da intervenção, alimentados por densas pesquisas mesmo em face da

crueidade do fator tempo. Dialogando com Kambeba (2018), acredito que as narrativas indígenas contribuíram positivamente para que meus alunos tivessem acesso a inovadas experiências com o texto literário de autoria indígena, reconstruindo aprendizagens conceituais durante a investida, num movimento mais humanizado em contato com a diversidade humana autóctone, afinal importa pensar que sujeito, escola e sociedade se pretende construir, pois não é mais possível a sociedade manter-se inerte à equivocada construção fantasiosa do indígena brasileiro, nem mesmo genérica, afinal são múltiplas as suas existências.

Figura 67: Eles e eu



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

6 POR UMA OUTRA ALDEIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creio que o saber nos faz indagadores, críticos, inquietos. Creio que a inquietação pode despertar curiosidades e mobilizar possibilidades. Quando, no exercício da docência, um aluno questionou-me “Índio existe, professora?”, tive a certeza de que deveria investir numa proposta com vistas à implementação de outras formas de entender a questão indígena no cenário nacional, mesmo porque, apesar de corroer muitos elementos culturais e silenciar outros tantos, as violentas imposições europeias não foram capazes de neutralizar saberes singulares da cultura autóctone que muito contribuíram na formação da sociedade. Uma prova disso é o alvorecer da literatura de autoria indígena que desponta propondo a visibilidade e o reconhecimento, refletindo sobre os estereótipos disseminados socialmente.

Entendendo do compromisso social da minha atuação docente, como agente de construção, desconstrução e (re)construção de valores e conceitos, apostei nessa literatura como uma possibilidade de transportar o texto literário a um lugar significativo na docência, com a força necessária para despertar não apenas o gosto dos meus alunos pela leitura, mas a interpretação de uma sociedade multiétnica onde as diferenças sejam compreendidas e a comunhão seja uma realidade social, mesmo não sendo eu uma professora que detém uma história pretérita de amor com a linguagem literária.

Talvez, por essa exata razão, que eu pudesse enfrentar o desafio de arar o mesmo terreno, plantando mais frescas sementes para a colheita de outras histórias de aproximação com o texto literário – e com a questão indígena – sob o aprofundamento que o assunto merece. Também por entender a considerável relevância no sentido em que, indo de encontro ao padrão, seria a possibilidade de levantar reflexões a respeito da pluralidade cultural, assim como sobre as diferenças e preconceitos que forjaram mentalidades e que insistem em permanecer no imaginário, na perspectiva de quebrar a resistência da sociedade em admitir essa ancestralidade. Esse foi o objetivo do referido trabalho.

Trata-se de um acervo cultural perfeitamente capaz de fomentar um trabalho significativo na educação de jovens, revisando ideias e compreensões a respeito dessa população *das margens* e, ainda que pareça uma utopia diante do contexto atual de disseminação de ódio às minorias, é a possibilidade de “desfazer os nós” que a colonização criou e a sociedade tem evitado desatar. Através dessa ação didática, os alunos tiveram a oportunidade experienciar ações leitoras identificando e minando o conceito de superioridade

entre os indivíduos, assim como conhecer uma outra forma de ser e viver em diálogo com grupos diferentes numa mesma sociedade.

A escola, fechada em si, muito ainda desconhece do mundo do lado de fora, seus questionamentos e imbricações sociais as quais, necessariamente, precisam compor os programas de curso, afinal refletir sobre as complexidades da vida vai muito além do propósito de cumprir o currículo institucionalizado, o qual sobrevive aliado a aplicações de provas que, muitas vezes, menos avaliam e mais alimentam a competição social, prática essa iniciada logo nos primeiros anos de escolarização.

Exatamente para romper com esse ensurdecido silêncio, busquei a execução de inovadas ações pedagógicas trilhando caminhos, fazendo atalhos, sinuosas curvas, alguns desvios; selecionei as melhores peças, sem deixar de aproveitar as que me serviram por muito tempo, mesmo porque as concepções metodológicas se entrelaçam nas práticas docentes em alguma medida, e são daquelas coisas que não se abandonam apenas por uma decisão. Na verdade, vão se reestruturando a partir de vivências e experimentações, até que, num dado momento, uma abordagem se sobreponha à outra.

Por vezes, julguei que as barreiras encontradas seriam intransponíveis, mas assim como os indígenas entendem que a literatura atua em combate a equivocadas ideias que ecoam em violências de diversas ordens, aprendi a travar combates para vencer os muros de fora, e os do interior da escola que, quase sempre, se erguem diante das atividades pedagógicas que o professor se propõe a edificar.

Acredito que a escola esteja em curso de desatar as amarras e demolir as muralhas, pouco a pouco minimizando as classificações preconceituosas que afastam, promovendo a aproximação de pessoas, de conhecimentos e de valores. Assim se fez em uma sala de aula do Ensino Fundamental II, na qual a visão dos alunos a respeito dos povos tradicionais era permeada de inverdades e desconhecimentos. O trabalho foi desenvolvido a partir da leitura de contos indígenas objetivando uma tomada responsável do tratamento com essas narrativas e com a temática selecionada, sob práticas educativas que pudessem fomentar o letramento dos sujeitos envolvidos, possibilitando a circulação de informações e vozes antes desconhecidas, que agora fazem eco pelo Brasil inteiro, e em outros lugares do mundo.

Antes e no decorrer das atividades, fui-me apropriando de leituras, revisando as frágeis práticas pedagógicas com o texto literário que, de uma maneira ou de outra, fizeram parte da minha ação docente, para que esses novos conhecimentos pudessem, como dizem os próprios indígenas, fazer o caminho necessário pelo meu interior no processo de sensibilização e

assimilação, provocando mudanças no meu olhar e atuação profissional, por conseguinte, transformações nos meus alunos.

Antropologia e História foram os suportes teóricos iniciais para a compreensão sobre o processo colonizatório e os desdobramentos conceituais que, equivocadamente, alimentaram o imaginário social, como se a colonização expandisse do espaço geográfico para a mente dos indivíduos, reverberando por comportamentos discriminatórios até os dias atuais. Para melhor compreender o poder e os caminhos da literatura na escolarização de crianças e jovens, lancei mão de referenciais a respeito de leitura e letramento literário que pudessem sustentar a intervenção didática.

Através das narrativas indígenas foi possível o estabelecimento de diálogos e flexibilização dos corpos a repensar as diversidades, renunciando ao ensino artificial de linguagem em que são privilegiadas as questões da gramática tradicional. A pesquisa-ação, imbuída no letramento de um sujeito multicultural, foi desenvolvida em pouco mais de um trimestre e a mediação aconteceu por meio de leituras compartilhadas ou individuais, contação de histórias, apreciação de documentários, textos informativos, análise de imagens, entrevistas e a atividade extraclasse em uma reserva indígena.

Tais ações foram utilizadas por entender que é a exploração didática que vai suscitar um trabalho significativo, retirando a literatura da abordagem transitória de um projeto acadêmico para um planejamento de curso que acompanhe o indivíduo por toda sua escolarização, mobilizando o intelecto desses sujeitos para o desenvolvimento da competência linguística, da apreciação estética e da criticidade. Resignificar o texto literário inaugurou a experiência de escrita de novas compreensões sobre os povos tradicionais, nesse exercício instigando reflexões, mudança de paradigmas e uma outra história de valorização, respeito e reconhecimento cultural, pensando sobre e combatendo a discriminação e a invisibilidade.

Ao final da ação didática, percebo o quanto foi construído em níveis de aproximação com a literatura e a aquisição de conhecimentos sobre os povos originários, sob os quais foi possível reavaliar os desdobramentos nocivos que ferem indivíduos pela egoísta escolha de ignorar o outro por não conhecê-lo, ou por conhecê-lo a partir de inverdades. Percebo os benefícios que a pesquisa científica proporcionou a esse projeto, ampliando meu universo de leituras, conseqüentemente apurando o meu olhar a respeito de questões inerentes ao ensino de língua portuguesa e sobre questões étnico-raciais.

Ver o projeto aplicado, rendendo frutos significativos, já é um bom motivo para me sentir gratificada na profissão, inicialmente, escolhida por minha mãe, depois verdadeiramente

abraçada por mim. Um trabalho em que se revela a experiência de uma professora pouco aproximada ao texto literário, mas que redescobre a literatura e desperta para uma forma de trabalhar o texto literário através de um debruçar sobre a autoria indígena, confirmando que é possível aprender e melhorar a cada dia. Isso só foi possível com o acesso ao Mestrado Profissional, pois a formação continuada em educação amplia o repertório de leitura e escrita do professor e o aproxima a respostas às diversas inquietações que envolvem o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Mas não é o fim, o PROFLETRAS é apenas o começo de realizações mais assertivas na sala de aula, pois a prática da leitura literária é um processo que deve ser encarado pelo professor como uma metodologia contínua e não uma abordagem esporádica. É premente a necessidade de despertar as diversidades e o aprofundamento de outras possibilidades de fazer educação em que os sujeitos envolvidos aventurem-se a conhecer outras formas de estar no mundo.

Há que silenciar as práticas incongruentes com as necessidades que o mundo clama, as metodologias equivocadas e superficiais, os preconceitos e estereótipos. O percurso que essa literatura aponta é o de descontinuidades com o projeto colonizador de imposições culturais, propondo a reinterpretação da história em combate aos silenciamentos dos grupos tradicionais, e de tantos outros que são, ainda hoje, alvo de violências físicas, emocionais e institucionais.

Portanto, há que responsabilizar a nação pelo respeito e cuidado para com a sua história, suas origens, suas riquezas, seus cidadãos, com vistas a inaugurar na sociedade o comprometimento em conhecer as ininterruptas perseguições, ataques, destruições e violações de diversificadas naturezas aos homens, às mulheres, e às crianças indígenas, que se desdobraram em atos de resistência com suicídios, fugas e negações desses próprios indivíduos sobre a sua origem, para salvaguardar suas vidas.

Faz-se urgente combater as rejeições da sociedade envolvente que insiste em rechaçar importantes indivíduos e comunidades que tanto e muito contribuíram na formação do Brasil e contribuem com atitudes humanitárias para estancar a sangria ambiental que assola o país, especialmente nos dias mais recentes em que a força governamental, mais uma vez, incentiva a exploração predatória, na qual o ecossistema constitui o objeto de tendenciosas políticas capitalistas e o homem nada mais é que o obstáculo que deve ser imperativamente rompido.

A narrativa indígena propõe a atualização das novas gerações sobre a origem, a reconexão com a ancestralidade, enfim, a reeducação do pensamento com vistas à construção de um mundo mais democrático. Mesmo considerando um grande desafio a recondução de

ideias e atitudes para a formação de sujeitos críticos, a escola precisa engajar-se nesse propósito, afinal, se foi possível construir e alimentar uma imagem distorcida sobre os indígenas, certamente será possível reeducar sujeitos sobre essa história. Que seja pelo texto literário, objeto de aprendizagem que demanda novos investimentos e renovadas atuações pedagógicas comprometidas com a formação de indivíduos em interpretar criticamente as realidades sociais.

A potente literatura indígena já está nas cidades grandes contando suas histórias sobre modos de viver, inclusive o cuidado com o outro e com a natureza, narrativas que precisam ser conhecidas e respeitadas. Nesse momento em que humanidade é convidada a fazer silêncio¹²⁰, talvez seja possível rever caminhos, repensar as relações, os limites do planeta; talvez seja possível também ouvir as vozes que vêm da floresta: elas têm muito a nos dizer.

Um novo ritmo precisa tocar as cabeças para “descolonizar” o pensamento, e o ensino. No chão da escola, é preciso “bater pés” contra o racismo e as discriminações, repensando as múltiplas diversidades que compõem a sociedade. É preciso ouvir a voz do maracá, que muito tem a dizer, anunciando outras narrativas, outras poesias, aventurando-se, percorrendo novas trilhas, buscando atalhos, navegando outras correntezas, desaguando em outros mares.

Ao concluir o trabalho, creio que aprendemos todos nesse processo: a abrir portas para o novo; a pensar criticamente sobre o que ouve e sobre o que diz; a compreender que a literatura oferece oportunidades reflexivas para abertura de mundos; a certeza de que na escola pública é possível a realização de projetos bem estruturados, ainda que no enfrentamento das intempéries estruturais e humanas.

Awery!

¹²⁰ Refiro-me ao singular momento em que o planeta enfrenta a contaminação do Covid 19.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

ALMEIDA, MARIA INÊS. **O caminho de um pensamento vivo e a estética orgânica** – a escola indígena, a partir da experiência literária. *Patrimônio e Memória*. São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 17-34, julho – dezembro, 2014. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/464>. Acesso em 02 nov. 2016.

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada: experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Metamorfoses indígenas: Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALVES, Nilda. Como o nosso corpo passa a ser o de professora? *In* GARCIA, Regina Leite (org). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro. DP|&A, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. *Cidade, Círculo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-64, jan/abr, 2012.

BERND, Zilá. Função dessacralizadora da literatura. *In: Literatura e identidade*. Nacional. 1992.

BONIN, Iara Tatiana. Representações da criança na literatura de autoria indígena. *In: Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 46, p. 21-47, jul./dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n46/2316-4018-elbc-46-00021.pdf> Acesso em 13 de dezembro de 2018.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL, IBGE. O Brasil indígena. Disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em 11 de agosto 2018.

BRASIL. BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em 30 de junho de 2018, às 04:25

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL Código Civil. Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916.

BUENO, Eduardo. **A viagem do Descobrimento: a verdadeira história da expedição de Cabral.** Vol.1 Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a el Rey Dom Manuel: a primeira leitura do Brasil.** São Paulo: Suzano, 2000.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira.** Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CARDOSO, Silmara de Fátima (Guajajara). O maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico. In: **Revista Moitará.** Vol. 1. Ano: 2014. Disponível em <http://fundacaoarapora.org.br/moitará/wp-content/uploads/2016/02/O-MARAC%C3%81-NA-ESCOLA.pdf>. Acesso em 26 janeiro 2020.

CARVALHO, Bartolomeu Lopes de. “Manifesto a Sua Magestade” (s.d.). Biblioteca da Ajuda, 51-IX-33, ff. 370-373v (ou ff. 475-482) In ZERON, Carlos Alberto de M. R. **Interpretações das relações entre cura *animarum* e potestas *indirecta* no mundo luso-americano.** Revista Clio - Série Revista de Pesquisa Histórica - N. 27-1, 2009.

CASTRO, Maria Lúcia Souza. **Práticas de letramentos: uma contribuição ao ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Scortecci, 2018.

CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de Abril: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha.** Salvador: EDUFBA, 2011.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação: os índios e a civilização.** São Paulo Perspec. vol.15 n.2, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200006. Acesso 15 out 2019.

- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil: Introdução Geral**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.
- COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil: Era Romântica**. 4. ed. São Paulo: Global, 1997.
- CRUZ, Denízia. **Kariri Xocó: contos indígenas**. São Paulo: SESC, 2018.
- CRUZ, Maria de Fatima Berenice da. **Leitura Literária na Escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vanconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.
- CUNHA, Eneida Leal. **Estampas do imaginário: literatura, história e identidade cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Narrativas não expressam diversidade brasileira, dizem autoras. *In: Agência Brasil*. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-03/narrativas-literarias-nao-expressam-diversidade-brasileira>. Acesso em 24 de agosto 2019.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- DICIO Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/índio>. Acesso em 16 de junho 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- FINNAZI-AGRÒ, Ettore. O duplo e a falta: Construção do Outro e identidade nacional na Literatura Brasileira. *In: Abralic – Associação Brasileira de Literatura Comparada*. Vol. 1. N. 1. 1991.

FIORINDO, Priscila Peixinho. Ler e escrever... Jornal **A TARDE**. Região Metropolitana, p. A7, 15/07/2015.

FRANCA, Aline; MUNDURUKU, Daniel; GOMES, Thulio (orgs.). **Bibliografia das publicações indígenas no Brasil**. Disponível em https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil. Acesso em 05 de fevereiro de 2020.

FRANCHETTO, Bruna. **Línguas silenciadas, novas línguas** (2016). Disponível em https://piB.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas_silenciadas_novas_l%C3%ADnguas. Acesso em 22 de agosto.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

GRAÚNA, Graça. Vagamundo. *In Poesia para mudar o mundo*, 2013. Disponível em <http://www.elfikurten.com.br/2016/02/graca-grauna.html>. Acesso em 16 de junho 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/ UNESO, 1995.

HAKIY, Tiago. Literatura Indígena: a voz da ancestralidade. *In* DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

Instituto Socioambiental. **Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos**. Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos>. Acesso em 30 de novembro 2019.

JACOB, Livia Penedo. Carta branca: embates entre a voz emergente e a escrita circunscrita. *In Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 53, p. 271-289, jan./abr. 2018.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura Nativa. *In* DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

JEKUPÉ, Olívio. **Literatura escrita pelos povos indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. *In* DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KAYAPÓ, Edson. **Identidade e literatura indígena: o encontro necessário na escola**. *In* **Das margens**. Rio Branco: Neplan, 2016.

KAYAPÓ, Edson. Literatura indígena e reencantamento dos corações. *In*: **Revista do Laboratório de Linguagens**. UFSCAR/LEETRA Indígena, v. 2, n. 2, 2013.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

KRENAK, Ailton. **Literatura Indígena: um cordão de três dobras**. São Paulo: UFSC, 2019b.

KRENAK, Ailton. Trilhos Urbanos. *In*: **Antologia Indígena**. Cuiabá: SECULT, 2009. LABORATÓRIO DE LINGUAGEM. **Letra**. UFSCar. Disponível em <http://www.lettra.ufscar.br/>. Acesso em 10 de outubro 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LIMA, Amanda Machado Alves de. **O livro indígena e suas múltiplas grafias**. FaLe/UFMG, 2012.

MACUXI, Ely. Literatura indígena e direitos autorais. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MACUXI, Ely. Correio da Cidadania. Dezembro 2018. Disponível em <http://www.correiocidadania.com.br/cultura-esporte/13618-entrevista-com-ely-macuxi-autor-de-ipaty-o-curumim-da-selva>. Acesso em 18 de novembro 2019.

MAISONNAVE, Fabiano. **Terra indígena é invadida por grileiros em Rondônia**. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/terra-indigena-e-invadida-por-grileiros-em-rondonia.shtml>. Acesso em 11 de novembro 2019.

MALHEIRO DIAS, Carlos. **História da colonização portuguesa no Brasil**. Vol. 3. Porto: Nacional, 1924.

MANDAGARÁ, Pedro. **Para tornar produtiva a diferença**. In Suplemento Pernambuco, n. 148. 2018.

MANZANO, Fábio. Mineração e agricultura em terras indígenas. Disponível em <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/10/12/mineracao-e-agricultura-em-terras-indigenas-veja-em-7-pontos-o-que-e-ou-nao-permitido.ghtml>. Acesso em 18 de outubro de 2019.

MARUBO, Paulo. **Revista Carta Capital**. Entrevista. Edição 1094. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-indios-isolados-foram-massacrados-mas-funai-diz-que-nao-ha-provas/>. Acesso em 15 de setembro 2018.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Marcha Zumbi reúne 30 mil em Brasília**. Disponível em <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>. Acesso em 17 de novembro de 2018.

MINÁPOTY, Lia. **Com a noite veio o sono**. São Paulo: Leya, 2011.

MOÇO, Mafalda. **O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

MONTEIRO, Melissa Carvalho Gomes. **Amu Itá Tetama: Literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção história e da autoimagem dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC, 2015.

MONTEIRO, John. **Revista Superinteressante**. Virtual, maio 2007. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/como-eram-os-rituais-de-canibalismo-dos-indios-brasileiros/>. Acesso em 13 de outubro 2018.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORI, Letícia. BBC News, Brasil. **O Brasil tem 190 línguas indígenas em perigo de extinção**. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010108>. Acesso em 22 de agosto 2019.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura O reencontro da memória. In DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: RS: Editora Fi, 2018a.

MUNDURUKU, Daniel. Mesa de debate **De quem são as vozes (e os silêncios) indígenas na literatura brasileira?** na 2ª Feira Literária do Pelourinho – FLIPELÔ, Salvador-BA, em 9 de agosto de 2018b.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos**. São Paulo: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Voices Ancestrais: dez contos indígenas**. São Paulo: FTD, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: Escarlata, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. Apresentação. Literatura indígena e reencantamento dos corações. *In: Revista do Laboratório de Linguagens*. UFSCAR/LEETRA Indígena (Antologia dos Morôgetás: olhares indígenas), v. 2, n. 2, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**, 2012a. Disponível em <https://acervo.racismoambiental.net.br/> Acesso em 17/07/2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012b.

MUNDURUKU, Daniel. A hora e a vez das minorias étnicas. *In: Revista Iberoamericana*, Vol. LXXVI, Número 230, E n e r o - M a r z o, 2010a, p. 11 - 2 1.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. São Paulo: Callis, 2010b.

MUNDURUKU, Daniel. **Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem e cultura brasileiras**, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. Versão Infantil. São Paulo: Callis, 2004.

NASCIMENTO NETO, João Evangelista. **I(n)diosincrasias em O Guarani**: Tópicos de identidade nacional. *Cadernos de Literatura e Diversidade*, v.3, p. 37-45, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista: discurso do confronto – velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez/ Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

PARQUE SÃO BARTOLOMEU. Disponível em <http://cipo.org.br/agendaculturaldosuburbio/parque-sao-bartolomeu/> . Acesso em 07 de junho de 2016.

PESSOA NETO, Anselmo. Conhecimento, experiência e literatura: a humanização do homem. *In: Terceira Margem*. Rio de Janeiro, n. 12, p. 33-42, jan-jun/2005.

PINTO, Carla Julita Duarte. **“Era uma vez...” Um mundo encantado da criatividade para a formação leitora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V, 2019.

Portal EcoDebate. Disponível em <https://www.ecodebate.com.br/2018/05/23/desmatamento-recorde-em-terras-indigenas-tem-garimpo-e-madeira-ilegal-como-protagonistas/>. Acesso em 23 de maio 2018.

POTIGUARA, Eliane. **O pássaro encantado**. São Paulo: Jujuba, 2014.

- POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.
- QUERINO, Joseli dos Reis. **Escritas em dialogia**: produção de textos dentro/fora da escola. Salvador: UFBA, 2015.
- REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- RFI, rádio francesa. Pronunciamento a respeito dos atuais episódios de desmatamento e queimadas na Amazônia, disponível em <http://br.rfi.fr/brasil/20190809-imprensa-titulo>. Acesso em 11 de novembro 2019.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- RISÉRIO, Antonio. **Uma história da cidade da Bahia**. Rio de Janeiro: Versal Editores Ltda., 2004.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROSA, Francis Mary Soares Correia da. Representações do indígena na literatura brasileira. *In* DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
- ROUXEL, Annie. **Aspectos Metodológicos do Ensino da Literatura**. *In*: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, FALEIROS, Rita Jover (orgs). Parábola, São Paulo, 2013.
- SANCHEZ, Giovana. Como eram os rituais de canibalismo dos índios brasileiros? **Superinteressante**, maio 2007. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/como-eram-os-rituais-de-canibalismo-dos-indios-brasileiros/>. Acesso em 18 de novembro 2018.
- SANTIAGO, Silviano. Destino: globalização. Atalho: nacionalismo. Recurso: cordialidade. *In* **Cuadernos del CILHA**, vol. 17, núm. 1. Universidad Nacional de Cuyo Mendoza, Argentina. 2016.
- SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTIAGO, Silviano. Apesar de dependente, universal. *In*: **Vale quanto pesa**: ensaios sobre as questões político-culturais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- SCHWARZ, Roberto. Nacional por subtração. *In*: SCHAWARZ, Roberto *et al.* **Tradição e contradição**: Rio de Janeiro: Zahar/Funarte, 1987.

SILVA, Rosemere Ferreira da. Ressignificando o ensino da Literatura no âmbito do PROFLETRAS. In: **Revista Pandora Brasil** - Nº 72 - Março de 2016 - ISSN 2175-3318. Disponível em http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/72_literatura/rosemere.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as múltiplas facetas. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 26/10/2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**: poesia, grafite, música, dança. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Florentina da Silva. Solano Trindade e a produção Literária Afro-Brasileira. In: **Afro-Ásia**, nº 31. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2004.

THYDÊWÁ (ONG). Olivença/Ilhéus/BA. 2014. Disponível em <http://www.thydewa.org/>. Acesso 08 de agosto 2018.

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

THIÉL, Janice Cristine; QUIRINO, Vanessa Ferreira dos Santos. A literatura indígena na escola: um caminho para a Reflexão sobre a pluralidade cultural. In: **X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. PUC Paraná, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5885_3228. Acesso em 19/07/2018, 14:45.

VAINFAS, Ronaldo. Portal Festival de História. Disponível em http://www.festivaldehistoria.com.br/fhist_ptl/html/mat_4/. Acesso em 23 de novembro 2019.

VAINFAS, Ronaldo *et. al.* **História. doc**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VARÓN, Paloma. Dados extraídos de <http://br.rfi.fr/brasil/20190827-pelo-menos-148-terras-indigenas-estao-ameacadas-pelo-fogo-na-amazonia>. Acesso em 11 de novembro 2019.

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? – relato de um escritor indígena. In DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: EditoraFi, 2018.

YAMÃ, Yaguarê. **Contos da Floresta**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. In: Yunes, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZERON, Carlos Alberto de M. R. Interpretações das relações entre cura *animarum e potestas indirecta* no mundo luso-americano. In **Revista Clio** - Série Revista de Pesquisa Histórica - N. 27-1, 2009.

ZILBERMAN, R. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**, Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000, 137 p.

Vídeos

Benke (áudio e vídeo). Milton Nascimento. Produção: Elvira Bagaroli. 4:07min. 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5Hj0wNFHhS8>. Acesso em 29 de junho 2019.

Callis Editora. Daniel Munduruku. Literatura Infantil. 6:10min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aEdGxYVXXFE>. Acesso em 07 de abril 2019.

Carta do Chefe Seattle. 7:16min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bwHjhq5FdQw>. Acesso em 05 de março 2019.

Encadernação japonesa. Produção: Spirit. 08:18min. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1Snjfao47DI&t=156s>. Acesso em 17 de julho 2019.

Índio no século XXI. Produção: Fimir. Edson Kayapó. 01:09min. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WGGz0Ux4wc>. Acesso 16 de julho 2019.

Mekukradjá: Círculo de Sabres. Eliane Potiguara. Realização: Itaú Cultural. 10:52 min. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TZwOXaJVzYU>. Acesso em 12 de outubro 2019.

Museu da Pessoa. Yaguarê Yamã. Memórias da Literatura Infantil e Juvenil. 1:51 min. 2008. Disponível em https://www.youtube.com/watch?time_continue=70&v=Nsc1bq9JGVQ. Acesso em 03 de setembro 2018.

ONU Brasil. Intelectuais indígenas combatem falta de conhecimento sobre seus povos. UNIC Rio. 8:22min. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4H066sr6e5g>. Acesso em 12 de abril 2019.

Pajerama (PortaCurtas). Animação. Direção: Leonardo Cadaval. Produção: Neoplastic Entretenimento. 9min. 2008. Disponível em <http://portacurtas.org.br/filme/?name=pajerama>. Acesso em 12 de maio 2019.

Pintura Kayapó. Produção: Instituto Kabu. 4:51min. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=heX8IvyqWrk>. Acesso em 07 de maio 2019.

Pinturas indígenas e seus significados. Produção: Wariu. 5:52min. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vWmZKwS tWM&t=31s>. Acesso em 07 de maio 2019.

Poranduba. Terra e território. Daniel Munduruku. Itaú Cultural 5:01min, 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xYF8TUYYtGE>. Acesso em 26 de abril 2019.

Povos Indígenas. Produção: Daniel Munduruku, 6:15min. 2015. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=J_cwwHRhRw4&t=138s. Acesso em 26 de abril 2019.

Raízes do Brasil. Produção: Marcelo da Silva. Rizoma. Sistema Municipal de Desenvolvimento pela Cultura. Joinvile/SC. 8:41min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s>. Acesso em 21 de julho 2018.

Você sabe quem é Daniel Munduruku? 2:33min. 2010. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e6-RjNyV6lo>. Acesso em 05 de março 2019.

5. O que você conhece sobre os indígenas? Você poderá assinalar quantas alternativas quiser:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Alimentação | <input type="checkbox"/> As ervas medicinais |
| <input type="checkbox"/> As tradições e rituais | <input type="checkbox"/> Festas |
| <input type="checkbox"/> O artesanato | <input type="checkbox"/> As danças |
| <input type="checkbox"/> Moradia | <input type="checkbox"/> Profissões |
| <input type="checkbox"/> Escolaridade | <input type="checkbox"/> Lazer |
| <input type="checkbox"/> Outras coisas _____ | |

6. Você acha interessante estudar sobre os povos indígenas?

- Sim Não Talvez

Por quê? _____

7. É possível encontrar indígenas em profissões como:

- | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> médicos | <input type="checkbox"/> professores | <input type="checkbox"/> produtores rurais | <input type="checkbox"/> escritores |
| <input type="checkbox"/> balconistas | <input type="checkbox"/> advogados | <input type="checkbox"/> índios não trabalham fora da aldeia | |
| <input type="checkbox"/> justiça | <input type="checkbox"/> cinema | <input type="checkbox"/> pescaria | <input type="checkbox"/> música |

8. Qual a sua relação com a leitura?

- Não gosto de ler.
 Gosto muito de ler.
 Gosto de ler, mas leio pouco.

9. Você já leu histórias sobre indígenas?

- Não
 Sim, já li algumas. Quais? _____

10. Você conhece algum escritor indígena? _____

11. Em quais lugares você vai para passear? Você poderá assinalar quantas alternativas quiser:

- | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> praia | <input type="checkbox"/> cinema | <input type="checkbox"/> teatro |
| <input type="checkbox"/> circo | <input type="checkbox"/> biblioteca | <input type="checkbox"/> parques |

Outros: _____

12. Faça um desenho que possa representar o indígena brasileiro.



APÊNDICE 4

Planos de aula

PLANOS DE AULA Carga horária total: 50 H/A 1ª Etapa Conhecendo a temática e o gênero textual Conto						
ENCONTRO	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADES	OBJETIVO	METODOLOGIA	AValiação	RECURSOS
1º	1h/a	Aplicação do questionário investigativo	Identificar a aproximação dos alunos com o texto literário, assim como conhecimentos acerca da realidade atual indígena. Após o preenchimento, o material foi recolhido para análise posterior e, a partir daí, expus os propósitos da intervenção pedagógica que iria se iniciar na semana seguinte, a logística dos encontros e a necessidade de cumprimento de prazos.	Apresentação do questionário para posterior análise. Breve exposição dos propósitos da intervenção pedagógica: cronograma, logística de <u>encontros</u> , <u>atividades</u> , necessidade de cumprimento de prazos.	Análise de dados obtidos com o questionário	Questionário impresso, caneta, lápis e borracha.
2º	4h/a	Dinâmica inicial: A teia Roda de conversa Análise de imagens Leitura coletiva Apreciação de vídeo	Refletir sobre a diversidade étnica sensibilizando os alunos a compreender a formação da sociedade brasileira com foco nos indígenas.	Apresentação e execução da dinâmica de grupo; Discussão temática para levantamento de conhecimentos prévios dos alunos observando as contribuições indígenas, africanas e portuguesas na formação social a partir de vocábulos e imagens fotográficas; Leitura coletiva de texto memorialístico; Sistematização com textos informativos, escrito e fílmico	Ilustração	Barbante, fotografias, TV, notebook, textos informativos, vídeos, papel, lápis em cores.

3º	4b/a	Apreciação de vídeos; Estudo de obra temática; Apreciação de música.	Conhecer a diversidade cultural indígena para aprender a valorizar.	Reflexão temática a partir de vídeo; Leitura de texto informativo; Inferências e análises a partir da letra de música “Chegará”; Registro de ideias.	Escrita: Levaramento de informações; Complementação de letra de música sob a estratégia de inferências.	Vídeo, obra informativa, TV, notebook, caixa de som, papel, caneta.
4º	4b/a	Leitura coletiva; Escrita; Aula expositiva; Emprestimos de obras.	Ler conto de autoria indígena com vistas a construir novos sentidos a respeito do mundo, observando as características estruturais do gênero textual conto.	Realização de leitura coletiva sobre de conto indígena; produção escrita com a criação de um final para o texto; Socialização das produções para confronto com o original; Exposição participada: gênero textual conto; Solicitação de pesquisa como tarefa de casa; Distribuição de obras literárias para leitura autônoma.	Demarcação de elementos estruturais do conto disponibilizado.	Notebook, TV, slides, obras literárias, texto impresso, caneta, lápis e borracha, lápis em cores.

2ª Etapa Atividade Extraclasse

ENCONTRO	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADES	OBJETIVO	METODOLOGIA	AVALIÇÃO	RECURSOS
5º	3h/a	Socialização da pesquisa; Leitura de conto; Produção de questionário para entrevista; Entrega autorização de saída.	Ler conto de autoria indígena focalizando escolhas e adequações vocabulares, percebendo articulações e marcas linguísticas; Identificar conhecimentos internalizados a respeito da temática.	Discussão sobre os achados na pesquisa; Realização de adequações linguísticas, em duplas; Confronto de ideias; Elaboração de perguntas para entrevista; Orientação sobre a atividade extraclasse.	Adequações semânticas em texto lacunado.	Obra literária, texto impresso, caneta, caderno, ficha de autorização.
6º	4h/a	Recepção dos alunos; Visitação à aldeia indígena Tha-Fene	Explorar o potencial de conhecimentos históricos e sociais da cultura indígena, ampliando e vivenciando aspectos da vida de uma comunidade indígena.	Contação de histórias; Apresentação do espaço; Apresentação de membros da comunidade; Participação em atividades temáticas: pintura facial e toré; Entrevista; Aquisição de produtos; Agradecimentos.	Realizada no dia seguinte.	
7º	2h/a	Roda de conversa Exibição de imagens fotográficas da aula extraclasse; Escritas; Emprestimos de obras literárias.	Expor e acolher ideias como fonte de informações.	Exposição de impressões com apoio de registros fotográficos.	Produção de texto sobre a vivência.	

3ª Etapa Leitura literária/ Narrativas em contos da floresta						
ENCONTRO	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADES	OBJETIVO	METODOLOGIA	AVLIAÇÃO	RECURSOS
8º	2h/a	Exibição de vídeo; Leitura literária participada; Leitura em grupo; Empréstimos de obras literárias.	Provocar a imaginação dos alunos sobre o universo indígena através da leitura de contos.	Exposição de vídeos para ampliação conceitual da temática; Leitura coletiva e em grupos de conto indígena; Identificação de elementos estruturais do conto; Correção da atividade proposta.	Demarcação de partes estruturais do conto.	TV, notebook, obra literária, Contos impressos.
9º	2h/a	Exibição de vídeo informativo; Apreciação de conto indígena.	Organizar estrutura textual do conto com base em elementos coesivos e encadeamento de ações.	Roda de conversa sobre realidades indígenas; Leitura de conto; Correção da atividade.	Ordenação de texto fracionado.	TV, notebook, obra literária, Textos fracionados, cola, papel.
10º	2h/a	Leitura livre	Valorizar a leitura como fonte de conhecimento e entretenimento, levando os alunos a conhecer o universo indígena, formas de escrita e abordagens, considerando a temática, a escrita, a escolha das palavras pelo autor, os elementos indígenas selecionados, também elementos da cultura não indígena presentes em obra literárias.	Leitura de obras literárias de livre escolha.	Observação do envolvimento dos alunos; Exposição oral de impressões sobre a atividade proposta.	Obras literárias.
11º	3h/a	Exibição de vídeo Contação de história; Solicitação de reconto escrito.	Exercitar a escuta, focalizando a produção de sentidos a partir dos elementos verbais e não verbais.	Apreciação de vídeo sobre a autora do conto <i>O pássaro encantado</i> ;	Reconto oral, em grupo.	TV, notebook, vídeo, obra literária, elementos artesanais
				Contação de história feita por uma voluntária da comunidade; Reconto oral; Leitura de contos como atividade de casa.		indígenas, caixa de som, microfone.
12º	3h/a	Recepção dos recontos escritos; Reconto oral; Dinâmica de grupo: ligando os contos; Leitura de conto; Jogo: passa ou repassa.	Exercitar a expressão oral e a expressão escrita a partir da leitura e escuta de contos.	Entrega de reconto para posterior correção; Contação de histórias pelos alunos; Identificação de elementos textuais dos contos trabalhados; Jogo com perguntas sobre os contos e assuntos do universo indígena discutidos em classe.	Reconto escrito individual; Jogo do Passa ou Repassa.	Recontos escritos, papel, obras literárias, jogo de perguntas e respostas.

4ª Etapa Conto e Reconto/ Escrevo e Reescrevo

ENCONTRO	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADES	OBJETIVO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS
13º	3h/a	Aula expositiva: o processo da escrita; Produção coletiva de texto.	Produzir conto coletivamente com base em elementos da cultura indígena, repensando estereótipos e revisitando aprendizagens construídas.	Observação estrutural a partir de uma produção do aluno; Produção coletiva de conto.	Observação do envolvimento dos alunos; Produção textual: criação individual do conto, final do conto, como tarefa de casa.	TV, notebook, slides, conto autoral, caderno, lápis, caneta, borracha.
14º	2h/a	Oficina de grafismos; Exibição de vídeos; Solicitação de contos autorais; Apresentação do calendário de escrita da produção final.	Reconhecer os grafismos como fonte de cultura, criatividade e marca identitária de etnias indígenas.	Exibição de vídeo informativo; Aula expositiva.	Produção de grafismos.	Vídeo, TV, notebook, papel, lápis em cores.
15º	3h/a	Exibição de vídeo; Aula expositiva: coesão textual; Orientação para a escrita final.	Compreender o funcionamento dos recursos coesivos na construção da textualidade e efeitos de sentido.	Reflexão sobre o vídeo Pajerama; Aula participada sobre a coesão textual com apoio do texto <i>A morte da Kariraguá</i> ; Entrega do resumo impresso da aula; <i>Check list</i> para produção escrita.	Atividade escrita e coesão textual.	Vídeo, TV, notebook, slides, texto impresso.
16º, 17º, 18º	2h/a cada	Recepção/Avaliação/Correção da escrita	Produzir texto autoral compreendendo o processo de reescrita como estratégia propulsora para o aprimoramento da escrita; Fazer ilustração do conto autoral.	A partir desse momento, todos os encontros foram destinados à <u>recepção</u> , <u>revisão</u> e digitação da escrita, para posterior envio à gráfica para a produção de uma coletânea.	Análise dos textos produzidos.	Notebook, caderno, lápis, caneta, borracha e lápis em cores.

5ª etapa Da palavra silenciada à palavra dita/Culminância						
ENCONTRO	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADES	OBJETIVO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	RECURSOS
19º	3h/a	Oficina de encadernação.	Fazer a encadernação artesanal da coletânea de contos.	Exibição de vídeos para ensinar aos alunos o passo a passo da ação.	Trabalho realizado.	TV, notebook, vídeos, coletânea impressa, barbante, agulha grossa, miçangas.
20º	3h/a	Culminância: Dinâmicas de integração; Lançamento da coletânea; Agradecimentos; Contação de histórias; Depoimentos.				

APÊNDICE 5
CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO

Data/período	Etapas	Carga horária	Atividades
26 de março	Preliminares	2h/a	Reunião de Pais
27 de março	ETAPA 1: Conhecendo a temática e o gênero textual Conto	1h/a	Aplicação do questionário de sondagem
02 de abril		4h/a	Início: dinâmica de grupo, exposição de ideias, análise de imagens, leitura de texto.
09 a 15 de abril		4h/a	Leitura de contos, exibição de vídeos, música, exposição conceitual do gênero conto.
23 de abril		2h/a	Leitura de conto; preparação à atividade extraclasse
24 de abril	ETAPA 2: Atividade Extraclasse	4h/a	Atividade extraclasse: Reserva Indígena
25 de abril		2h/a	Exibição de registros fotográficos, vídeos, atividade de escrita, exposição de ideias.
26 de abril a 03 de maio		Pausa	Exposição projeto da Unidade I: quadras populares
07 de maio	ETAPA 3: Leitura literária/ Narrativas em contos da floresta/Grafismos	3h/a	Leitura de conto; estudo conceitual do gênero.
09 de maio		2h/a	Leitura livre
14 de maio		3h/a	Dia de contação de história; exibição de vídeo.
22 a 31 de maio		6h/a	Leitura de contos, recontos orais, reconto escrito, exposição de ideias, exibição de vídeos, escrita coletiva; exposições conceituais linguísticas; oficina de grafismos.
01 a 12 de junho	Pausa		Interrupção da intervenção: demandas do Prêmio Nestlé 2018.

13 a 18 de junho	ETAPA 4: Conto e Reconto/ Escreve e Reescrevo	6h/a	Retomada do projeto com recepção de textos, exibição de desenhos animados; exposição conceitual participada: coesão textual.
09 a 12 de julho		4h/a	Recepção de reescritas e correções; digitação dos textos; encaminhamento para gráfica.
16 de julho		2h/a	Avaliação prévia: professora externa.
22 a 25 de julho		3h/a	Ajustes de textos, individualmente.
26 de julho	ETAPA 5: Da palavra silenciada à palavra dita/Culminância	2h/a	Oficina de encadernação da coletânea.
29 de julho		2h/a	Ajustes finais para o evento final.
30 de julho		3h/a	Culminância do Projeto de Intervenção: momento com autora indígena, contação de histórias, lançamento da coletânea, exibição de vídeos, recital de quadras, depoimentos, agradecimentos.
06 de agosto	Avaliação pós aplicação	2h/a	Avaliação oral e escrita do processo.

APÊNDICE 6



Colégio Estadual Cesare Casali

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Na qualidade de responsável pelo menor abaixo qualificado, matriculado neste estabelecimento de ensino, autorizo o uso de imagem do mesmo através de fotografia, impressão, slides, ou outro qualquer processo análogo, para divulgação das atividades escolares, através de cartazes, folhetos, *webs-site*, para fins didáticos, pedagógicos, pesquisa e divulgação de projetos audiovisuais ou mesmo a cessão de depoimentos, respeitadas as diretrizes fixadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, estando ciente desde já, que não caberá em tempo algum, qualquer reclamação, indenização, ou pagamento de valor antecipado ou posterior pelo uso de sua imagem, sendo a presente autorização feita de modo gratuito e permanente.

Nome completo do Responsável _____

Documento de identificação _____

Grau de parentesco () pai () mãe () avó () avô

Nome completo do aluno _____

Data de nascimento _____

Salvador, 27 de março de 2019.



Colégio Estadual Cesare Casali

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO AULA EXTRA-CLASSE

Na qualidade de responsável pelo menor abaixo qualificado, matriculado neste estabelecimento de ensino, autorizo sua participação à visitação em atividade extra-classe, na Reserva Indígena Tha-Fene, em Lauro de Freitas, no dia 24 de abril, com saída às 08h e retorno às 12h. Esta é uma ação do Projeto de Leitura Literária Indígena, da disciplina de Língua Portuguesa. Para esse deslocamento, os alunos deverão comparecer às 07:30, devidamente fardados, inclusive usando calçados fechados. É importante levar água e lanche leve.

Na Reserva, os alunos terão a oportunidade de uma aproximação com a natureza, um bate-papo com a liderança da aldeia, assistir danças, apreciar produtos artesanais, que podem ser adquiridos a preços acessíveis.

Nome completo do Aluno _____

Nome do responsável _____

Grau de parentesco () pai () mãe () avó () avô Contato _____

Salvador, 22 de abril 2019.

APÊNDICE 8

Varal de poesia



APÊNDICE 9

Produção coletiva

AŴKI VENCENDO PRECONCEITOS

Autoria coletiva

Na aldeia urbana de Salvador, moram alguns indígenas que estudam na Universidade Federal da Bahia. São de várias etnias: Yanomami, Tupi, Kariri Xocó, Pataxó, Xavante e outros. Vieram de vários estados para tentar uma vida melhor e ajudar seus familiares. Certo dia, um desses estudantes, Awki, saiu para dar uma caminhada e conhecer alguns pontos turísticos da cidade. Seu nome na língua indígena significa esperança, e é da etnia Maraguá. Veio do Rio Grande do Norte com objetivo de formar-se em Direito para discutir causas indígenas, defender seu povo e representar seu Estado.

Ao passar pelas ruas, era sempre alvo de olhares preconceituosos porque ele não deixava de usar colares e pinturas corporais que representavam seu povo. Esses elementos chamavam a atenção dos curiosos, e os olhares deixavam esse jovem constrangido, em pleno século XXI.

Mas ele tentava não dar importância, e seguia com a cabeça erguida, até que encontrou-se com um colega que não era indígena e foi aquela festa. Ao cumprimentarem-se com um abraço afetuoso, chamou a atenção de outros tantos que estavam por ali. Naquele momento, uma conversa se iniciou entre os dois:

- Olá, amigo! Que faz por aqui? – perguntou o colega de Awki.

- Saí para conhecer alguns locais que me falaram bem. – respondeu o indígena.

- E o que tem achado?

- Dos lugares, estou gostando muito, mas as pessoas deixam-me sem jeito.

- Por quê? O que há?

- Elas ainda olham para nós, indígenas, de forma curiosa, como se fôssemos pessoas de outro mundo, e não como um cidadão qualquer.

Enquanto essa conversa se estendia, um casal, que estava próximo, escutava curiosamente o diálogo e resolveu interferir na conversa dos dois colegas.

- Com licença! Posso fazer uma pergunta? – indagou a senhora.

O indígena acenou positivamente com a cabeça.

- Você é mesmo indígena?

- Sim, sou Maraguá, do Norte do país, estudante de Direito. Espantada, a mulher olhou para o esposo, e curiosa que era, fez outra pergunta.

- Nossa! Indígena também estuda na faculdade?

- Lógico! Somos iguais a vocês, só temos diferentes culturas e menos oportunidades, por isso vim para a capital baiana estudar e, ao mesmo tempo,

mostrar a minha cultura para vocês. Outros parentes meus estão por todo o país, mostrando que o povo indígena ainda vive e é capaz de ser e fazerem o que quiser.

Ouvindo essa conversa, o amigo de Awki interrompeu:

- Awki é um exemplar aluno no curso. E nos ajuda a sermos pessoas melhores a cada dia, pois nos ensina muito, principalmente sobre a natureza, e nos mostra o quanto somos negligentes com ela.

- É mesmo? – perguntou o homem.

- Sim. Awki é um colega que faz a diferença na Universidade.

Impressionados com tanta informação nova, os senhores propuseram ao indígena dar uma palestra em um evento que eles estavam organizando. Awki concordou dizendo-lhes que era um enorme prazer. Acertaram os detalhes e despediram-se, até porque já estava próximo da aula começar.

No dia combinado, Awki compareceu ao evento que era sobre respeito às diversidades. Quando ele chegou, como sempre, atraiu os olhares curiosos dos presentes. Sua palestra levantou muitos aplausos, pois o rapaz fez o seu discurso com muita segurança, chamando a atenção dos participantes para a necessidade de mudança de entendimento, pois não existe apenas uma forma de ser, mas muitas, e cada um tem o seu valor, a sua importância e pode contribuir com a sociedade com aquilo que sabe e é capaz.

No final ele esclareceu muitas dúvidas. As pessoas o parabenizaram e parece ter saído dali com uma visão melhor sobre os indígenas.

APÊNDICE 10



O Conto

É narrativa breve escrita em prosa. Tal qual um texto narrativo, ele envolve enredo, personagens, tempo e espaço. Sua estrutura está dividida em três partes:

Introdução: apresentação da ação que será desenvolvida. Nesse momento inicial, há uma breve ambientação do local, tempo, personagens e do acontecimento.

Desenvolvimento: formado em grande parte pelo diálogo das personagens, aqui se desenrola o desenvolvimento da ação.

Clímax: encerramento da narrativa com desfecho surpreendente.

De acordo com a estrutura básica narrativa (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho), o conto, por ser uma narrativa mais breve, parte do desenvolvimento para o clímax.

Elementos do Conto

1. Espaço

Local em que se desenvolve a narrativa, seja numa casa, rua, parque, praça, etc. Por serem narrativas breves, o espaço no qual se desenvolve a trama, deve ser um espaço reduzido.

2. Tempo

Designa o tempo em que se passa a narrativa, sendo classificado em: tempo cronológico (exterior) e tempo psicológico (interior).

3. Foco Narrativo

Trata-se do narrador, sendo classificados em:

narrador observador: conhecedor da ação, mas não participante.

narrador personagem: o narrador é um dos personagens.

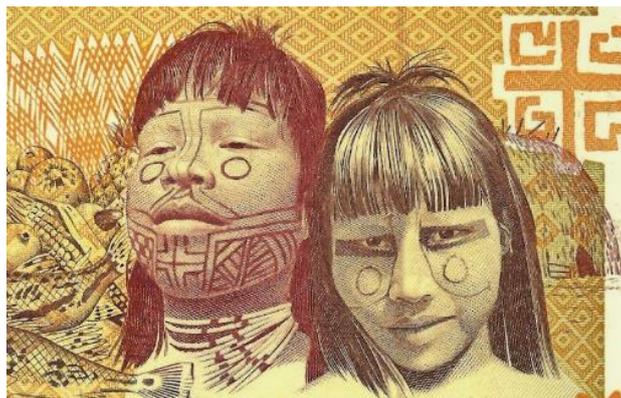
narrador onisciente: conhece a história e todos os personagens envolvidos nela.

4. Personagens

Indivíduos que participam da narrativa, sendo classificadas, dependendo do foco em: personagens principais ou personagens secundárias.

5. Diálogo

Elemento essencial do conto, os diálogos caracterizam a base expressiva desse tipo de texto. Eles desenvolvem os conflitos da trama, sendo determinados pela fala das personagens.



6. Epílogo

Corresponde ao **clímax** da narrativa, determinado pelo desfecho surpreendente, imprevisível ou enigmático da ação.

Orientações para a produção do Conto individual

Produza um texto contemplando os seguintes elementos:

1. Espaço

Local em que se desenvolve a narrativa: zona rural ou urbana. Descreva esse local para que seu texto fique bastante rico e aguce a curiosidade do leitor.

2. Tempo

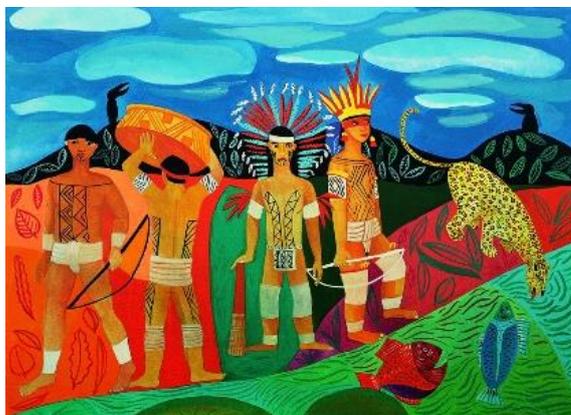
Designa o tempo em que se passa a narrativa (tempo cronológico), ou seja, descreva se as ações acontecem na parte do dia ou da noite e pense em quanto tempo (um dia, uma semana) o conto vai se desenvolver.

3. Foco Narrativo

Deverá ser com o narrador observador o qual observa a ação, mas não participa; apenas conta o ocorrido.

4. Personagens

Indivíduos que participam da narrativa, sendo classificadas, dependendo do foco em: personagens principais (indígenas) ou personagens secundárias (indígenas ou não). Faça a descrição minuciosa desses personagens.



5. Diálogo

Elemento essencial do conto, os diálogos caracterizam a base expressiva desse tipo de texto. Eles desenvolvem os conflitos da trama, sendo determinados pela **fala das personagens**. Atenção à pontuação!

6. Epílogo

Corresponde ao **clímax** da narrativa, determinado pelo desfecho surpreendente, imprevisível ou enigmático da ação.

APÊNDICE 11
Autocorreção

Detalhamento do espaço	() Sim () Não () ampliar
Descrição dos personagens	() Sim () Não () ampliar
Vocabulário Diversificado	() Sim () Não
Marcas do narrador	() Sim () Não () ampliar
Temática indígena	() Sim () Não
Elementos indígenas	() Sim () Não () ampliar
Ensino	() Sim () Não
Coesão Textual (Repetições?)	() Sim () Não () Revisar
Reescrever	() Sim () Não
Ilustração	() Sim () Não

APÊNDICE 12

Avaliação final

Colégio Estadual Cesare Casali

Aluno _____

Data 02 de agosto 2019 **Série 7ºB** Profa. Rita de Cássia

Projeto de Intervenção: considerações finais

- 1) Como você se sentiu participando do projeto?
O que foi mais significativo?



- 2) O que mudou sobre a forma de ver os indígenas?

- 3) Como você classifica a experiência do projeto?

() 1 a 2 () 3 a 4 () 5 a 6 () 7 a 8 () 9 a 10

- 4) Faça um breve relato sobre as leituras literárias que você teve acesso.



- 5) Qual conto lido você mais gostou? Por quê?

6) Dos ensinamentos presentes nos contos lidos, qual você acha mais significativa para ser incorporado à sua vida ou para ser propagado socialmente? Se tiver mais de um, fique à vontade para expressar.



7) Qual ou quais assuntos você abordou em seu conto?

8) Por que você fez essa escolha?

9) Como foi seu processo de escrita? Relate o que foi difícil e o que foi mais fácil.

10) Qual o seu sentimento ao ver o resultado de seu trabalho de escrita do conto?

11) Imagine que você foi selecionado para falar de indígenas em um evento.
O que você tem a dizer após essa intervenção didática?

12) Você gostaria de continuar os estudos sobre os indígenas? Por quê?

ANEXO 1

Um recado do autor

Quando eu era pequeno, não gostava de ser índio.

Todo mundo dizia que o índio é um habitante da selva, da mata, e que se parece muito com os animais. Tinha gente que dizia que o índio é preguiçoso, traiçoeiro, canibal. Eu ouvia isso dos meus colegas de escola e sentia muita raiva deles porque eu sabia que isso não era verdade, mas não tinha como fazê-los entender que a vida que o meu povo vivia era apenas diferente da vida da cidade. E isso me fazia sofrer bastante, até porque o fato de ter cara de índio, cabelo de índio, pele de índio, não me permitia negar a minha própria identidade e meus amigos faziam questão de colocar-me de lado nas brincadeiras, como se eu fosse um monstro. Isso durou bastante tempo e foi tão difícil aceitar minha própria condição que eu cheguei a desejar não ter nascido índio...

Foi meu avô quem me ajudou a superar estas dificuldades. Ele me mostrou a beleza de ser o que eu era. Foi ele quem me disse um dia que eu deveria mostrar para as pessoas da cidade esta beleza e a riqueza que os povos indígenas representam para a sociedade brasileira. Naquela época eu achei que meu velho avô estava tentando apenas me animar com palavras de incentivo. No entanto, hoje percebo que ele estava expressando um desejo de ver o nosso povo ser mais compreendido e respeitado. Parecia que ele sabia o que iria acontecer no futuro, pois quando deixei minha aldeia fiquei com o compromisso de levar esta riqueza junto comigo, mesmo sem saber se minha vida na cidade seria positiva ou não.

Por muito tempo – e ainda hoje é assim – os povos tradicionais foram mal compreendidos pelas pessoas, simplesmente por que eles tinham um jeito próprio de viver: não compravam coisas nos supermercados, não tinham que ir para locais de trabalho definidos, não precisavam comprar uma porção de coisas, vivendo apenas com o necessário para o dia a dia, e não viviam na terra, no chão, como se fossem donos de tudo. Isso deixava as pessoas muito confusas.

Elas inventaram, então, jeitos de se apossar das riquezas que estes povos possuíam, escravizando as pessoas ou destruindo sua cultura, seu modo de estar no mundo, suas crenças, suas casas. A isso damos o nome de etnocídio.

O Brasil – em sua história passada – cometeu muitos atos bárbaros contra estes povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade. Isso não foi, no entanto, o suficiente para destruir com os povos indígenas, que resistiram bravamente, mantendo suas tradições e o que restou delas. [...]

A palavra índio é carregada de bastante preconceito e usá-la de forma mais consciente pode trazer maiores benefícios para a sociedade. É bom que a gente saiba que tratar alguém de índio pode parecer uma ofensa grave nos nossos dias. Por que não tratar quem pertence a uma etnia diferente da nossa pelo nome de seu povo? Por exemplo: eu sou Munduruku, não sou só índio. As pessoas deveriam se acostumar a tratar-me desse jeito, por que assim elas estarão me valorizando, valorizando a minha gente e não me rebaixando a um termo que está ligado a coisas pejorativas, conforme expliquei no começo. [...]

Diante disso, quero dizer que existem outros modos de viver e esses modos não são piores ou melhores, são apenas diferentes. Não é preciso ir longe para se notar quanto o ser humano é diferente um do outro. Mas às vezes, é preciso conhecer as diversas formas de se viver no mundo para acabarmos compreendendo a importância de se respeitar nosso semelhante.

É isso que eu desejo: que todos possam sair da ignorância e parar de se achar sempre melhores que os outros, simplesmente porque nasceram em outros lugares, falam outra língua ou comem a comida de um jeito que a gente não está acostumado.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. São Paulo: Callis, 2010b.

ANEXO 2

É índio ou não é índio

Certa feita tomei o metrô rumo à praça da Sé. Eram meus primeiros dias em São Paulo e eu gostava de andar de metrô e de 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 autoimagem.



Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima a baixo quando entrei no metrô:

— Você viu aquele moço? Parece que é índio – disse a senhora A.

— É, parece. Mas eu não tenho certeza assim. Não viu que ele usa jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que ele não é índio de verdade! – Retrucou a senhora B.

— É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim desse jeito. Acho que é, sim – defendeu a senhora A.

— Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê hora olhando pro tempo. O relógio do índio é o Sol, a Lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio – argumentou a senhora B.

— Mas ele tem olho puxado – disse a senhora A.

— E também usa sapatos e camisa – ironizou a senhora B.

— Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só índios têm o rosto desse jeito. Não, ele não nega. Só pode ser um índio e, parece, dos puros.

— Não acredito. Não existem mais índios puros – afirmou cheia de sabedoria a senhora B. — Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça e pesca e planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma...

— Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dente de gente?

— De repente até é. Ouvi dizer que existem índios que comem gente – disse a senhora B.

— Você não disse que não achava que ele era índio? E agora parece que você está com medo?

— Por via das dúvidas...

— O que você acha de falarmos com ele?

— E se ele não gostar?

— Paciência... Ao menos nós teremos informações mais precisas, você não acha?

— É, eu acho, mas confesso que não tenho coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? – disse a senhora B, que a essa 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 senti um leve toque de dedos em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a me chamar. Meu ponto de desembarcar estava chegando. Olhei para elas, sorri e disse:

— Sim!

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. Companhia das Letrinhas. São Paulo. 1997.

ANEXO 3

Wakay, o guerreiro da Águia

Um pequeno índio chamado Wakay, da etnia Kariri Xocó, foi um dos escolhidos para ser guardião da natureza. Observava os ritos, as danças, as crenças....

Porém das observações que fazia, era atraído pelos cantos. Dormindo na sua rede, sonhou que seria um grande artista da sua cultura. Entendeu que sua música seria composta com a permissão dos seus ancestrais.

Usando sua sabedoria e sua simplicidade compôs uma linda letra que transmite sentimentos desse mundo chamado Brasil.

Interior de Alagoas, interior do Brasil. Beirando o Opara há um lugar especial onde há muito tempo, mas muito tempo mesmo, vivem os pais de todos os brasileiros. Lá vive a aldeia dos Kariri Xocó.

É uma tribo de guerreiros, pois sempre defenderam suas terras e seu povo contra todos os perigos que por lá rondaram. Desde cedo, homens e mulheres já sabiam seu destino. Seus ancestrais já falaram aos pais dos pequenos curumins o que eles seriam no futuro. Os pequenos guerreiros, mesmo sem perceber, já estavam sendo preparados para lutar e manter seus costumes e suas crenças.

Igual ao Rio São Francisco, tudo corria como de costume, com águas calmas e em abundância de peixes, porém com sua correnteza firme. Mas será que continuaria assim? Sem nenhum ramo de árvore enroscar na beira do rio? O que os índios mais velhos não estavam esperando é que entre os novos guerreiros havia um guerreiro especial.



Seu nome? Wakay. Valente como todo guerreiro Kariri Xocó, dizia a quem quisesse ouvir:

-Sou Wakay! O guerreiro da Águia! Sempre lutarei pelo meu povo!!!

Os índios mais velhos acreditavam no pequeno Wakay, mas sabiam que, apesar de todos os perigos que corriam, havia tempos de paz, quando não era necessário lutar. O tempo foi passando, os outros guerreiros já estavam ficando fortes e hábeis nas suas técnicas de luta, de caça, de pesca, e de medicina, mas o jovem Wakay ia mais além. O que os ancestrais da tribo tinham preparado?

Por que o jovem Wakay continuava a dizer que sempre lutaria por seu povo? Wakay observava tudo de modo diferente.

Passava horas ouvindo o canto dos pássaros. Escurava as direções do vento, a música dos barulhinhos do rio descendo e principalmente os cantos da sua tribo.



Ficava emocionado de tanta informação que conseguia captar. Aquilo tocava fundo no seu coração. Wakay exausto cai num sono profundo no meio da mata. A explicação de tudo vem através de um lindo sonho. Era chegada a hora... Seus ancestrais anunciam para poucos na tribo:

- O Guerreiro da Águia está pronto!

Wakay fora escolhido para contar e cantar aos de sua tribo, e de fora dela, todos os encantos, todas as lutas, todo o sofrimento, mas também todos os encantos e belezas de sua tribo já havia produzido e, a partir daquele momento, produziria...

Nesse momento todos compreenderam o que seus ancestrais haviam preparado para sua tribo durante aqueles anos de formação e ensinamentos. Compreenderam que Wakay, amante do sol, filho da terra, soberano como os ares que brilham igual a uma luz, que surge nas águas e corre nas matas, vivendo cheio de graça que Deus o conduz, tem um instinto da águia que vê além do infinito.

ANEXO 4

Dois velhos Surdos

Numa aldeia distantes, onde havia muitos moradores, as pessoas conheciam histórias de visaje, mas nem tanto. Ninguém daquele lugar tinha visto nenhuma manifestação sobrenatural. O pajé dizia que a aldeia era abençoada e, por isso, impossível nela aparecerem visajes. A maioria sabia de casos acontecidos noutros lugares, que as pessoas contavam ao pôr do sol, como é o costume do povo Maraguá. Mas era só.

Até que, de certo dia em diante, o que parecia impossível, aconteceu.

Visajes de todos os tipos e espécies passaram a rondar a aldeia e assombrar os moradores. Mesmo quem nunca havia ouvido história de visajes, agora tinha medo delas. Todo dia, circulavam casos de fantasmas, bichos que apareciam no porto, na roça, dentro de casa à meia-noite. E cada vez que alguém ficava sabendo de uma visaje, mudava-se dali para outro lugar, uma outra aldeia. Família por família, todas foram indo embora. Aos poucos, a aldeia ficou vazia.

Nessa aldeia, morava um casal de velhinhos muito bondosos. Tratavam bem as pessoas, faziam remédios e curas de pajelança. Porém, quase surdos, conversavam em voz alta e tinham dificuldades de ouvir as notícias que corriam. Não consideravam isso um problema, mas, a cada dia, ficavam mais surdos. E, como não ouviam as histórias de visajes como os demais, no que perceberam, estavam sozinhos. Em todas as cercanias da aldeia, não havia mais ninguém para lhes fazer companhia.

Então o velho falou para a velha:

-NÃO SEI POR QUE TODOS FORAM EMBORA, MAS NÃO VAMOS SAIR DAQUI. ESSE É NOSSO LUGAR E ONDE MORREREMOS, QUANDO CHEGAR A NOSSA HORA.

- SIM, MEU VELHO, VOCÊ TEM RAZÃO. NADA NOS FARÁ SAIR DAQUI.

E continuaram a morar na aldeia.

Um dia, o velho convidou:

-VAMOS À BEIRA DO RIO TOMAR BANHO?

Banharam-se no porto da aldeia e voltaram para casa, alegres, como sempre. O velho, sentindo fome, perguntou:

-O QUE TEMOS PARA COMER?

-NÃO TEMOS NADA! – respondeu ela.

-ENTÃO VOU PEGAR ALGUNS PEIXES PARA O JANTAR. FIQUE FAZENDO O FOGO, POIS VOLTAREI LOGO.

Pegou sua canoa e foi. Chegou ao lago, flechou dois tucunarés, ficou contente e voltou para casa. Colocou os peixes em um jirau próximo e falou com voz bem alta:

- VELHA, AQUI ESTÃO OS PEIXES!

Como ouvia cada vez menos, ela respondeu:

-O QUÊÊÊÊ?

O velho respondeu:

- OS PEIXES ESTÃO AQUI NO JIRAU. PEGUEI DOIS BELOS TUCUNARÉS.

Só depois que ela os viu, é que foi limpá-los e colocá-los para assar no fogão à lenha, que havia feito para a ocasião. Assou os peixes e chamou:

-VENHA COMER, VELHO, A JANTA ESTÁ PRONTA!

- O QUÊÊÊÊ?

Ela repetiu:

-VENHA JANTAR. ESTÁ PRONTO. OS PEIXES ESTÃO ASSADOS!

Finalmente, o velho entendeu. Jantaram, lavaram as mãos e sentaram em suas redes. Era luar. O silêncio da surdez, que os limitava, também os fazia amigos da lua. Começaram, então, a conversar bem alto.

Depois se calaram. Estava tudo escuro. De repente, surgiu um barulho um pouco distante. No início, estava imóvel, mas depois, deslocou-se na direção do porto. O velho sentou em sua rede ficou prestando atenção.

Ao observar a luz, notou que ela ficava mais forte a cada minuto. Por um instante, apagou-se, mas logo voltou com mais intensidade, iluminando o caminho, já perto da casa. Assustado, o velho pegou na beira da rede de sua mulher e murmurou:

-Velha, tem alguém focando ali.

Mais que depressa, ela se sentou e, sem entender o que o velho dizia, perguntou:

- O que está acontecendo?

Como ele não a ouviu, falou novamente:

- VELHA, TEM ALGUÉM FOCANDO ALI.

Ela continuou a perguntar:

- O QUE DISSE?

O velho voltou a falar:

- TEM ALGUÉM FOCANDO ALI.

Finalmente, a velha entendeu. E, quando olhou, o fogo já estava perto. Então, sem poder fugir, trancaram a porta do quarto, abraçaram-se e ficaram esperando para ver o que aconteceria. Eram duas visajes, que começaram a bater na porta.

- Abram esta porta, senão vamos arrombá-la e comer vocês!

Os velhos, como não escutavam, continuaram em total silêncio.

A visaje continuou batendo: pá, pá, pá...

- Estamos famintos, se não abrirem a porta, vamos comer vocês.

Mas nada de os velhos ouvirem.

As visajes já estavam em dúvida: “Será que tem alguém aqui? Vamos tentar pela última vez. Se ninguém atender, vamos embora”.

Os velhos não abriram e as visajes partiram.

Bem devagar, o marido olhou para o porto, pela brecha da janela do quarto, e viu o fogo indo embora.

- VELHA, VENHA VER, OS BICHOS ESTÃO INDO.

A mulher, sem ouvir nada direito, perguntou:

- O QUE ESTÁ ACONTECENDO?

Para que ela entendesse rápido, o marido a pegou pelas mãos e a levou para ver com ele. Feliz da vida, a mulher se empolgou e, com a voz bem alta, falou:

- OLHA, MARIDO, FORAM EMBORA.

- FOI O QUE EU DISSE, MINHA VELHA, OS BICHOS FORAM EMBORA!

Nisso, as visajes, que já iam longe, ouviram as vozes dos dois.

- Vamos voltar, tem gente naquela casa.

Os velhos continuaram olhando, quando notaram que os fogos se aproximavam novamente. O velho, assustado, avisou à mulher:

- VELHA, ESTÃO VOLTANDO. SERÁ QUE OUVIRAM NOSSAS VOZES?

- MAS ESTAMOS FALANDO TÃO BAIXO...

E com voz bem alta, o velho mandou:

- VAMOS NOS ESCONDER.

Os bichos, impacientes, chegaram e empurraram a porta com força. Os velhinhos ainda tentaram se esconder no canto do quarto, mas foram pegos e mortos pelas visajes. Dias depois,

pescadores chegaram à aldeia para visitar os velhinhos. Entraram na casa e viram tudo desarrumado. Chamaram por eles, mas os encontraram torrados pela queimadura das visages.

Foram embora assustados e nunca mais ninguém voltou a morar naquela comunidade, que passou a ser chamada de “a comunidade assombrada dos velhinhos”.

YAMÃ, Yaguarê. **Contos da Floresta**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

ANEXO 5

Com a noite veio o sono

Nos tempos antigos, os índios Maraguá moravam na mata central, sempre distantes dos rios principais, para não serem encontrados facilmente pelos inimigos em tempo de guerra. Sem casas, viviam ao pé das grandes árvores, agrupados em buracos ou deitados em redes atadas nos galhos das árvores. Assim eram suas aldeias. Viviam sob o sol e, às vezes sob a chuva, aproveitando do melhor que a natureza lhes oferecia. Volta e meia, ao som dos bichos da floresta, se reuniam para ouvir histórias contadas pelos velhos da aldeia e, nesses momentos, também dançavam em grandes rodas e tocavam instrumentos criados por eles mesmos.

Não tinham noite. A noite ainda não era conhecida pelos homens. Somente Anhãga, o espírito do mal, e outras entidades da floresta a conheciam, e usavam-na para seu proveito, por isso a escasseavam mantendo-a guarda e presa para que ninguém, além deles, pudessem usá-la. Quanto aos Maraguá, eram obrigados a dormir no claro, expostos ao clarão do guarasy – o sol. Por isso almejavam um pouco de escuridão – a pituna – para poderem dormir melhor.

Dessa maneira viviam cansados e sem vontade de trabalhar. Não havia o que lhes ajudassem ou os incentivassem. A falta de escuridão lhes tiravam o ânimo e assim ficavam preguiçosos. Certo dia, um velho malyli (pajé), desses que conhecem os segredos do mundo e conversam com os espíritos da floresta, a quem se dá o nome de çakaka, lhes contou que próximo ao lago Waruã, havia dois kamuty guardados pelo demônio Bikoroti (monstro da mitologia Maraguá). Esses kamuty (pote de barro), além de serem pintados com grafismos de origem, eram brilhosos por fora e estavam cheios de escuridão.

Ouvindo isso os líderes dos clãs Maraguá decidiram procurá-los, pois achavam que escuridão contida nos postes seria a misteriosa noite da qual os antigos lhes contaram.

- Mas tomem cuidado – disse preocupado o malyli. - Ao quebrarem os potes, vocês deverão correr para não serem alcançados pela escuridão antes de chegarem à aldeia, senão, poderão ser transformados nos animais que cantam dentro deles.

- Quais são esses animais? – quiseram saber.

- São a coruja, a guariba (primata famoso pela emissão de sons), a makukawa (um mamífero), o bacurau, o yurutay (ave noturna) e o macaco zogue-zogue. Todos animais da noite e que vocês ainda não conhecem.

Esperançosos, escolheram entre eles seis guerreiros que partiram logo que o velho terminou sua fala. A princípio não tinham ideia de como chegar até lá, pois se tratava de um lago sagrado e uma de suas características era de hora em hora desaparecer de um lugar e reaparecer em outro. Dessa maneira tornava-se muito difícil encontrá-lo. Mas não desanimaram.

Após muito procurarem, finalmente encontraram o lago sagrado à margem do qual brilhavam os dois grandes potes. Ao se aproximarem, ouviram lá de dentro os gritos das corujas,

a yurutay piando, as guaribas cantando e o demônio Bikoroti que roncava forte enquanto dormia.

- Se chegarmos mais perto, ele nos matará? – perguntou temeroso um dos rapazes.

- Não se o atrairmos para longe. – disse um outro.

Assim fizeram. Enquanto um se fingia de pássaro e assobiava escondido num arbusto distante, fazendo o demônio sair de seu posto e procura-lo, os outros corriam para junto dos potes. Chegando perto, e alegre com tanto maravilha Azuaguáp, o líder do grupo, pegou uma çararaka (flecha) e a atirou contra o pote menor. Este se quebrou em cacos e, num mesmo instante, os seis Maraguá puseram-se a correr, porque atrás deles vinha a noite se prolongando engolindo tudo:

Árvores,

Raízes,

Terra,

Bichos...

Inclusive o demônio Bikoroti que, sem entender o que tinha acontecido, ficou parado, olhando a escuridão enquanto ela o engolia. E antes que ela os engolisse também, os seis rapazes chegaram à aldeia e, aproveitando a escuridão, dormiram pela primeira vez sem a incômoda luz do sol.

Mas só por alguns minutos. É que a noite não durou muito. Mal os rapazes se deitaram para dormir, logo a guariba se pôs a cantar, assim o sol raiou novamente fazendo a noite desaparecer na claridade. Contrariados, levantaram-se de duas redes, fizeram outra reunião e assim resolveram voltar novamente para a margem do lago Waruã em busca do pote maior que, por ser bem maior, teria uma noite mais longa.

- O pote que vocês quebraram não continha escuridão suficiente para doze horas – disse o malyli. – O outro sim. Dentro dele há escuridão bastante para todas as noites. Mas andem logo para poderem chegar na frente dos demônios que, com certeza, já souberam o que houve e poderão estar muito zangados.

Assim escolheram entre os seis, Azuaguáp, Popóga e Diazoáp que, tão logo foram incumbidos da tarefa, se puseram a caminho do lago. Chegando lá, viram que os demônios ainda não haviam chegado, mas sabiam que logo chegariam por isso não perderam tempo. Pegaram o pote e o colocaram para mais perto da floresta e, desta maneira, espalhar melhor a escuridão.

Ali os três guerreiros observaram que o pote era realmente maior e nele continha escuridão não somente para uma única noite, mas para todas as noites, por isso Azuaguáp, entesando um arco atirou uma flecha. A flecha partiu o pote que, quebrado, se pôs a liberar uma grande escuridão. Temendo novamente por suas vidas, os três rapazes puseram-se a correr para que a noite não os alcançasse.

Diazoáp, a quem atualmente chamamos Yurutay, na fuga, tropeçou num cipó tityka (que faz cestaria) e caiu de um jeito que só podia erguer o pescoço, dessa maneira foi alcançado pela escuridão.

Os companheiros tentaram salvá-lo, mas também foram alcançados por ela e transformados por animais noturnos: Azuaguáp ficou sendo guariba, Diazoáp transformou-se em yurutay e Popóga transformou-se em coruja.

Assim a noite apareceu para os Maraguá. Durou doze horas, mas assim como disse o malyli, ela reapareceu e até hoje existe para os Maraguá e os demais indígenas e não indígenas moradores do Guakáp, o planeta Terra. Também até hoje o Bikoroti anda dentro dela. Como não havia mais o que guardar, ele se pôs a andar pela floresta, onde começou a praticar maldades contra crianças e tornou-se uma das entidades mais temidas da mitologia Maraguá.

De cor azulada e do tamanho de um homem, o Bikoroti tem um rabo curto e mãos de tesoura daí o porquê de seu nome. Quanto ronda uma aldeia, ele não sossega enquanto não leva uma criança para perder-se na mata ou enfeitiçá-la. Quanto ao lago Waruã, ele também ainda existe e aparece e reaparece, sempre mudando de lugar, dia após dia. Ele é um lago sagrado que faz parte da mitologia indígena Maraguá.

MINÁPOTY, Lia. **Com a noite veio o sono**. São Paulo: Leya, 2011.

ANEXO 6

O pássaro encantado

No meio da mata, as crianças brincavam bem perto da casa onde moravam. Adoravam jogar bola e peteca. E riam... E riam... E riam...

As mães e algumas meninas, abaixadas no chão, preparavam o peixe moqueado e o beiju com a farinha de mandioca. Os pássaros cantavam. Era uma alegria só! O sol brilhava, as nuvens viajavam.

- Crianças, está na hora de comer! – chamou umas das mães.

As crianças correram para ver quem chegava primeiro, e riam... como riam as crianças! De repente, no meio do silêncio da natureza, surgiu o som de um pássaro que cantava muito alto e anunciava o florescer de algo novo:

Fiuuuu... Fiuuuuuu... Fiuuuuu...

Um momento mágico e bom para a comunidade. Sentia-se no ar aquele frescor. Mas as crianças levaram um susto com aquele canto! Imediatamente, do meio da mata, a avó apareceu e disse:

- Não se assustem, crianças! É o pássaro que vem se longe! E contou:

Num tempo muito antigo, todas as crianças da aldeia estavam muito quietas e sérias. Elas não brincavam com seus brinquedos, não corriam como antes e nem pulavam nos rios. Nem um sorriso elas davam... E criança parada é sinal de algo que não vai bem!

Elas estavam assim porque o Grande Avô tinha morrido. Todos sentiam muito a falta dele, que era o pajé da comunidade, aquele que curava e conversava com todos.

Era normal que as pessoas ficassem dias e meses meditando sobre a morte dos parentes. Era um momento de reflexão sobre a passagem da pessoa pela vida, o que ela construiu, como contribuiu para o bem-estar da família, como amou seus filhos, netos e bisnetos... Mas as crianças não entendiam as coisas dessa maneira. Só viam a tristeza.

Certo dia, a Grande Avó, muito triste, foi para a mata. Lá havia animais, frutas, árvores gigantes e rios. Também havia os seres encantados, os espíritos da floresta, das pedras, das águas, das cachoeiras e o espírito dos rios. As avós, mães e meninas, de vez em quando, iam pra lá recolher alimentos para a comunidade. Mas dessa vez a Grande Avó foi sozinha.

Bem no meio da mata, encontrou uma pedra e ali se sentou, muito concentrada. E pensou, e pensou, e pensou... Enquanto isso, na aldeia, as crianças, caladas, observavam as famílias, mas sempre tinham um tom interrogativo. Elas queriam saber por que as pessoas adultas choravam e ficavam tristes quando alguém morria. E por que às vezes o grande silêncio tomava as pessoas. Elas queriam a alegria de volta!

Na mata, a Grande Avó, sentada na pedra, começou a assoviar:

Fiuuuuuú... Fiuuuuuú... Fiuuuuuú...

E vieram à sua memória dezenas de imagens. Ela se lembrou de um canto de pássaro que ouvia quando era criança. O canto era único e lindíssimo! E, então, recordou-se que dentro de um toco de árvore bem grande estava escondido um canto antigo de pássaro que seus avós cantavam para ela e para a comunidade.

Levantou-se da pedra, procurou o toco, vasculhou tudo e achou. Era o mesmo toco da sua infância, só estava mais velho. A Avó agachou ao lado dele e olhou, olhou e olhou, mas não encontrou nada. Dentro do toco só havia escuridão...

Nesse instante, surgiu um pássaro de grandes asas, voando sobre sua cabeça. Era lindo! Um símbolo de beleza e amor no coração. O imenso pássaro começou a cantar a melodia de outrora e a bater as asas sobre a cabeça da Grande Avó, soltando penas verdes, amarelas, azuis e brancas. Era o pássaro gigante! Era o pássaro encantado, o pássaro ancestral!

Era como se ele reconhecesse na Avó a Grande Mãe da Terra, aquela que tudo sabe e protege, a que tem a intuição como estrada e anda com a guerreira à sua frente contra qualquer perigo à sua espécie. É a mulher que detém o conhecimento da história daquele povo e que tem o dom de curar a todos: a mulher sábia! A mulher que todos respeitam!

A Avó recolheu as penas do chão e mostrou o baço soberano para que o pássaro nele pousasse. O pássaro, feliz, pousou no braço da anciã e ela o levou para a sua casa, a fim de mostrar a todos os que habitavam naquele lugar o grande achado, a preciosidade daquele momento: a ancestralidade de seu povo.

As crianças, ansiosas, chamaram pela Grande Avó e perguntaram onde ela havia encontrado aquele maravilhoso pássaro colorido. E o pássaro, acenando com as asas, começou a emitir suavemente a linda canção. As crianças, ouvindo aquele canto, começaram a pular, a brincar. E riam... E riam... E riam...

As mulheres, com as penas coloridas que caíam, fizeram cocares, para colocar na cabeça e colares para o pescoço, para serem usados nas festas e em momentos de alegria.

- Por isso, crianças, vocês não devem se assustar com o canto do pássaro que chega de longe. De tempo em tempo, ele aparece para trazer aprendizado e alegria para vocês. É a ancestralidade do nosso povo, a nossa memória, os nossos costumes.

Agora, vão brincar!

POTIGUARA, Eliane. **O pássaro encantado**. São Paulo: Jujuba, 2014.

ANEXO 7

Chegança

Antonio Nóbrega

Sou Pataxó
sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá

Depois que os mares dividiram os
continentes
quis ver terras diferentes
Eu pensei: Vou procurar
um mundo novo
lá depois do horizonte
levo a rede balançante
pra no sol me espreguiçar

Eu atraquei
Num porto muito seguro
Céu azul, paz e ar puro
Botei as pernas pro ar
Logo sonhei
Que estava no paraíso
Onde nem era preciso
Dormir para se sonhar

Sou Pataxó
sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru

Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá

Mas de repente
Me acordei com a surpresa:
Uma esquadra portuguesa
Veio na praia atracar
Da grande-nau
Um branco de barba escura
Vestindo uma armadura
Me apontou pra me pegar

E assustado
Dei um pulo lá da rede
Pressenti a fome, a sede
Eu pensei: Vão me acabar
Me levantei de borduna já na mão
Ai, senti no coração
O Brasil vai começar

Sou Pataxó
sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá.

NÓBREGA, Antonio. Chegança. Disponível em
<https://www.lettras.mus.br/antonio-nobrega/68957/#radio:antonio-nobrega>.

ANEXO 8

Como o fogo foi roubado do tamanduá-bandeira

Daniel Munduruku (povo Nambikwara)

Havia um tempo em que ninguém tinha fogo. Quem tinha o fogo era o Tamanduá-bandeira. Assim como as pessoas, nenhum dos outros animais tinha fogo. Quando descobrimos que só havia um ser que tinha fogo, tentamos roubar do Tamanduá-bandeira e muitos animais também tentaram, mas ninguém nunca havia conseguido. Por muito tempo, nossa gente perseguiu o Tamanduá-bandeira para saber onde ele andava e ver se não deixava o toco do fogo e algum cano. Mas ele não vacilava, nem mesmo quando ia caçar ou trabalhar. Ele andava grudado com o fogo para ninguém mexer.

Assim o tempo foi passando. Todos nós sabemos que existe uma época em que chegam o frio e a chuva. Nesse tempo, passávamos muito frio e não tinha onde achar fogo para nos aquecer. Um dia, para conseguir o fogo, mandamos um Tatu entrar debaixo da terra e tentar roubá-lo para a gente se aquecer, mas não deu certo. Parece que o Tamanduá-bandeira adivinhava quando a gente estava se aproximando dele e saía correndo do lugar.

Então apareceram dois pajés: o kwaijalosu (beija-flor) e o kaiyalalusu (abelha). Eles juntaram toda a comunidade para descobrir o segredo do Tamanduá-bandeira e conseguir roubar o fogo dele. O Beija-Flor falou:

- Como nós vamos fazer para roubar o fogo?

A Abelha disse:

- Eu não sei. Por baixo da terra ou voando? Pela água não dá, senão o fogo vai se apagar.

Até que descobriram uma maneira. A abelha Kaiyalalusu vive em troncos secos; ela rói a madeira e lá dentro se aloja para criar seus filhotes. E a Abelha combinou com o Beija-Flor, que voa muito rápido. O Beija-Flor disse:

- Eu vou esperar você lá naquele galho. Vou esperar você fazer algum sinal.

- Combinado! – respondeu a Abelha.

A Abelha foi para o chão, arrastando-se até onde estava o fogo. Roeu a madeira e foi entrando como se estivesse fazendo um ninho. Passaram horas e horas e o Beija-Flor ficou esperando o sinal da Abelha. Finalmente o sinal foi dado.

- Iiiiiiii... Iiiii....

Como o Beija-Flor já sabia o que fazer, pensou:

“Ah, este é o sinal da Abelha. Lá vou eu!”

Ele voou para bem mais longe e depois voltou com muita velocidade, quebrou o tronco onde estava o fogo e sumiu com o fogo do Tamanduá-bandeira, que saiu gritando atrás do Beija-Flor:

- Devolva o meu fogo, por favor!

Quando ele disse “favor”, o Beija-Flor já estava bem longe. Aí começou a espalhar o fogo por todo lado para que todos pegassem. E o Tamanduá-bandeira ficou sem fogo.

Hoje, se você anda no cerrado e vê um buraco de mais ou menos 20 centímetros, tenha certeza de que é o Tamanduá-bandeira se escondendo do frio porque não tem mais como se aquecer com o fogo. Assim contam os velhos.

ANEXO 9

A morte da tartaruga

O menininho foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda seu pai.” Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu, por fim, uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

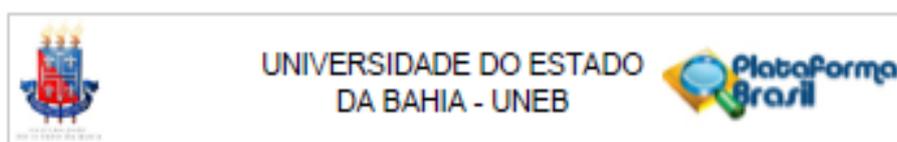
Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro e veio, estremunhado, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: “Está aí assim há duas horas, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo, mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs: “Olha, Henriquinho, se a tartaruga está morta, não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e venha cá com o papai”. O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto ao tanque e seguiu o pai pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garotinho no colo e disse: “Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava bastante dela. Porém nós vamos fazer para ela um grande funeral” (empregou a palavra difícil de propósito). O menininho parou imediatamente de chorar e perguntou: “Que é um funeral?” O pai explicou que era um enterro: “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante velas, bombons e doces, e voltamos para casa. Depois, botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha, rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos as velinhas, cantamos o “Happy-Birth-Day-To-You” pra tartaruguinha morta e você assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia em que ela morreu... Isso é que é um funeral! Vamos fazer isso?” O garotinho estava com outra cara: “Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela.” Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal: “Papai, papai, vem cá, ela está viva!” O pai correu para o quintal e constatou que era verdade, a tartaruga estava andando de novo, normalmente, e o pai disse: “Que bom, heim? Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral.” “Vamos sim, papai” – disse o menino ansioso pegando uma pedra bem grande – “Eu mato ela”.

MORAL: O importante não é a morte, e sim o que ela nos tira.

Fernandes, Millôr. **Fábulas fabulosas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

ANEXO 10

Parecer consubstanciado do Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DO SILENCIAMENTO AO CONHECIMENTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE AUTORIA

Pesquisador: RITA DE CÁSSIA PINTO DA ROCHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 97915318.6.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.039.012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma proposta de Intervenção Pedagógica, com abordagem qualitativa, apresentada ao PROFLETRAS, do Mestrado Profissional em Letras, do Departamento de Ciências Humanas – Campus V da Universidade do Estado da Bahia, DO SILENCIAMENTO AO CONHECIMENTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA, como requisito para a Qualificação. Será aplicada no primeiro semestre de 2019, de março a maio, em um grupo escolar do 6º ano do Colégio Estadual Cesare Casali, situada em bairro periférico na capital baiana, Pirajá. Conforme registros, a pesquisadora pretende utilizar as seguintes estratégias, aulas expositivas, pesquisas, leitura, compreensão e interpretação de textos, exibição de vídeos, músicas, entrevistas e visitas.

Objetivo da Pesquisa:

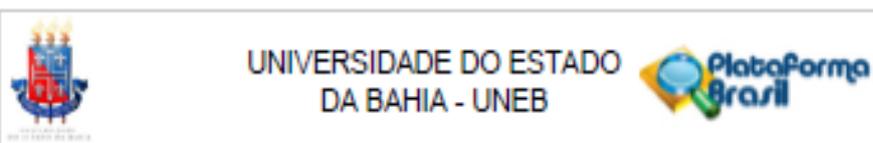
Objetivo Primário:

Promover práticas leitoras a partir de contos de autoria indígena com vistas à construção de habilidades de leitura e compreensão textual, bem como a revisão de concepções estereotipadas e preconcebidas, propagadas ao longo da história brasileira.

Objetivo Secundário:

•Introduzir as textualidades indígenas para ampliação do repertório linguístico e literário dos alunos, a partir da leitura de contos, compreendendo o referido gênero textual, seus elementos

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer 3.036.012

atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1203779.pdf	22/10/2018 11:42:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_RITA.docx	22/10/2018 11:40:22	RITA DE CASSIA PINTO DA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RITA.pdf	22/10/2018 11:39:49	RITA DE CASSIA PINTO DA ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/09/2018 20:57:08	RITA DE CASSIA PINTO DA ROCHA	Aceito
Outros	DECLARACAO_CONCORDANCIA.pdf	06/09/2018 20:55:20	RITA DE CASSIA PINTO DA ROCHA	Aceito
Outros	TERMO_PROPONENTE.pdf	06/09/2018 20:54:53	RITA DE CASSIA PINTO DA ROCHA	Aceito
Outros	TERMO_PESQUISADOR.pdf	06/09/2018 20:54:03	RITA DE CASSIA PINTO DA ROCHA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_COPARTICIPANTE.pdf	06/09/2018 20:53:33	RITA DE CASSIA PINTO DA ROCHA	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	06/09/2018 20:51:25	RITA DE CASSIA PINTO DA ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	01/09/2018 20:41:54	RITA DE CASSIA PINTO DA ROCHA	Aceito

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO 11

Termo de Autorização Institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) Rita de Cássia Pinto da Rocha, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: **DO SILENCIAMENTO AO CONHECIMENTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA** o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 23 de Agosto de 2018.

Assinatura manuscrita em azul, aparentemente de João Evangelista do N. Neto.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

João Evangelista do N. Neto
Diretor da UNEB - DCH - Campus V
Cadastro 74.428.724-3
Portaria nº 1646/2018

ANEXO 12

Declaração de Concordância



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado: **DO SILENCIAMENTO AO CONHECIMENTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA**, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 23 de Agosto de 2018.

Nome da orientadora e da orientanda	Assinatura
Rosemere Ferreira da Silva	
Rita de Cássia Pinto da Rocha	

ANEXO 13

Termo de Compromisso



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado: **DO SILENCIAMENTO AO CONHECIMENTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar públicos os resultados desta pesquisa independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Santo Antônio de Jesus, 23 de agosto de 2018.


Assinatura do responsável pelo projeto

ANEXO 14

Termo de Coparticipação



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo a pesquisadora Rita de Cássia Pinto da Rocha a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: **DO SILENCIAMENTO AO CONHECIMENTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE AUTORIA INDÍGENA**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 23 de Agosto de 2018.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

João Caetano da Anunciação
Vice - Diretor
NRE 26 - Aut. 475/2016
Port. 702/2016 DO. 05/02/2016