



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

FLÁVIA DE PAULA GRACIANO NISCO

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA**

Cornélio Procópio – PR.

2018



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

FLÁVIA DE PAULA GRACIANO NISCO

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Norte do Paraná, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini.

Cornélio Procópio – PR.

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

d7221 de Paula Graciano Nisco, Flávia
LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE
LITERATURA INDÍGENA / Flávia de Paula Graciano
Nisco; orientador Nerynei Meira Carneiro Bellini
Cornélio Procópio, 2018.
132 p.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2018.

1. Letramento Literário.. 2. Literatura Indígena.
3. Diversidade. I. Meira Carneiro Bellini, Nerynei
, orient. II. Título.

FLÁVIA DE PAULA GRACIANO NISCO

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini.
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Profa. Dra. Marilu Martens Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Prof. Dr. Thiago Alves Valente
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Aos meus pais, Waldevino (*in memoriam*)
e Rachel, principais responsáveis por meu
amor aos livros.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, prof. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini, pelo incentivo, pelo carinho, pelos inúmeros ensinamentos, pela atenção, pela disponibilidade, por ter me escolhido como orientanda e por ter acreditado na minha proposta.

Ao meu amado filho Gianluca Graciano Nisco, meu maior incentivo, pela sua maturidade em reconhecer a importância do significado da palavra estudo.

Ao meu amado companheiro Tércio Beccati Filho, pelo apoio incansável, nas horas de desânimo e cansaço, e pela cumplicidade em todas as decisões tomadas.

Às minhas três irmãs: Ana Paula Graciano Tonon, Patrícia Graciano Geraldo, Rachel de Paula Graciano Leite, cunhados, sobrinhos e sobrinha, pela compreensão em meus momentos de ausência e pelo carinho durante toda minha trajetória neste período dedicado aos estudos.

À minha querida tia Maria Christina de Paula Rodrigues, pelo incentivo e por sempre ter acreditado que tudo isso seria possível.

Ao inesquecível Alessandro Nisco (*in memoriam*), que tão cedo se foi sonhando com o PROFMAT, homenageio-lhe com o término do PROFLETRAS.

À minha querida amiga, Inês Cardin Bressan, que, por também amar a literatura, incentivou-me desde o começo e por mostrar-me o verdadeiro significado da palavra amizade.

Aos professores do PROFLETRAS da UENP, que me deram valiosos ensinamentos, contribuindo para o meu crescimento profissional.

Aos Professores da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Luciana Brito e Prof. Dr. Thiago Alves Valente, pelas relevantes contribuições e direcionamentos nesta etapa.

Aos membros da banca deste trabalho, Prof^a Dr^a. Marilu Martens de Oliveira e Prof. Dr. Thiago Alves Valente, por aceitarem fazer parte desta banca examinadora.

À secretária Daniela Caetano Cabral Mônica, pelo carinho e pronta atenção sempre que necessário.

Às quatro “sobreviventes” colegas de mestrado, Albenize, Maria Saleti, Angelita e Luciana, pelo companheirismo, respeito e amizade durante todos os momentos em que estivemos juntas.

Ao idealizador e coordenadores do PROFLETRAS, em especial à professora Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, pela atenção, disponibilidade e carinho.

À direção, equipe pedagógica, professores e funcionários do Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva e do Colégio Estadual William Madi, pela compreensão e atenção sempre que precisei.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa.

Se consegui suscitar em vocês, meus amigos e minhas amigas, um pouco das inquietações que tem se alojado dentro de mim, este trabalho terá valido a pena.

Daniel Munduruku

NISCO, Flávia de Paula Graciano. **Letramento literário**: uma proposta de ensino de Literatura Indígena. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo sugerir estratégias de ensino e ações que visem ao Letramento Literário dos alunos do Ensino Fundamental II, anos finais, das escolas públicas brasileiras com foco na Literatura Indígena. Norteia-se pelas Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio, Estaduais e Particulares. Pretende-se, desse modo, o aprofundamento dos estudos relacionados ao Ensino da Literatura, em específico, de temática indígena. Com este trabalho foi possível apresentar alternativas que contribuem para a transformação no modo como é ensinada a Literatura nas escolas públicas, uma vez que em muitas instituições de ensino são silenciadas as produções indígenas por desconhecimento das mesmas. Esta pesquisa se fundamenta na teoria de Cosson (2014), que propõe a Sequência Expandida como ferramenta para o Letramento Literário, nos estudos de autores como Candido (1995), Rouxell (2013), Zilberman (2006), entre outros. A pesquisa elege como *corpus* do trabalho, a obra *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* do escritor indígena Daniel Munduruku (2005), bem como faz uma explanação acerca de seu percurso literário, características e obras. Como contribuições científica e metodológica, este estudo apresenta uma metodologia da Sequência Expandida que servirá como material para os profissionais da educação que buscam novas maneiras de ensinar literatura.

Palavras-chave: Letramento Literário, Literatura Indígena, Sequência Expandida, Munduruku.

NISCO, Flávia de Paula Graciano. **Literary literacy**: a proposal of teaching of Indigenous Literature. Dissertation (Professional Master in Literature) – University State of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2017.

ABSTRACT

The present work aims to suggest teaching strategies and actions that aim at Literacy Literacy of Primary School students II, final years, of Brazilian public schools focusing on Indigenous Literature. It was governed by Laws No. 10.639 / 03 and No. 11.645 / 08, which establishes the obligation to teach Afro-Brazilian, African and Indigenous History and Culture in primary and secondary schools, state and private schools. It is intended, therefore, to deepen the studies related to the Teaching of Literature, in specific, of indigenous subjects. With this work it was possible to present alternatives that contribute to the transformation in the way Literature is taught in public schools, since in many educational institutions the indigenous productions are silenced because they are unknown. This research is based on the theory of Cosson (2014), which proposes the Expanded Sequence as a tool for Literary Literature, in the studies of authors such as Candido (1995), Rouxell (2013), Zilberman (2006), among others. The research selects as a corpus of the work, the work *My Vo Apolinário: a dip in the river of (my) memory* of the indigenous writer Daniel Munduruku(2005), as well as an explanation about his literary course, characteristics and works. As a scientific and methodological contribution, this study presents an Expanded Sequence methodology that will serve as a material for educational professionals who seek new ways of teaching literature.

Keywords: Literary Literacy, Indigenous Literature, Expanded Sequence, Munduruku.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>American Old West</i>	74
Figura 2: <i>Native American</i>	75
Figura 3: Vida dos Índios de 1500.....	75
Figura 4: <i>Presos ao passado</i>	76
Figura 5: <i>Arikapu</i>	76
Figura 6 : <i>Guarani-nandeva</i>	77
Figura 7: <i>Kaingang</i>	77
Figura 8: <i>Aldeia Munduruku</i>	78
Figura 9: Capa do livro <i>Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da</i> (minha) memória	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A LITERATURA BRASILEIRA E A DIVERSIDADE CULTURAL	15
1.1 LITERATURA E SUA FUNÇÃO SOCIAL	15
1.2 O LUGAR DA LITERATURA INDÍGENA.....	18
1.3 A PRESENÇA DO INDÍGENA NA LITERATURA BRASILEIRA: REPRESENTAÇÕES E POSTULADO	22
1.4 OS DIREITOS DOS INDÍGENAS E A LEI Nº 11.645/08	29
1.5 LITERATURA E ESTEREÓTIPO	33
1.6 A PRESENÇA DA TRADIÇÃO ORAL E MEMÓRIA NA LITERATURA INDÍGENA.....	36
2 BIOGRAFIA, OBRAS E ENTREVISTA COM O ESCRITOR DANIEL MUNDURUKU: UM MERGULHO NA MEMÓRIA	40
2.1 O ESCRITOR	40
2.2 OBRAS E MANOBRAS	42
2.3 ANÁLISE DA OBRA MEU VÔ APOLINÁRIO: UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA	46
2.4 A PRESENÇA DA NATUREZA NAS OBRAS DE DANIEL MUNDURUKU ...	54
2.5 ENTREVISTA COM O ESCRITOR DANIEL MUNDURUKU	57
3 O LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR	61
3.1 O ENSINO DA LITERATURA	61
3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO DE COSSON.....	65
3.3 ATIVIDADES NO MODELO DE SEQUÊNCIA EXPANDIDA.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE	107
APENDICE A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ESCRITOR DANIEL MUNDURUKU	108
ANEXOS	111
ANEXO 1 - ÍNDIOS	112
ANEXO 2 - DO MUNDO DO CENTRO DA TERRA AO MUNDO DE CIMA.....	114
ANEXO 3 - AS PEGADAS DO CURUPIRA	120
ANEXO 4 - NAS ÁGUAS DO TEMPO	126

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata de um estudo sobre uma nova proposta de ensino de Literatura Indígena direcionado aos educadores das escolas públicas.

Como aluna do Mestrado Profissional – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – professora de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, no Ensino Fundamental e Médio, com ampla experiência profissional e a partir de indagações suscitadas no ambiente escolar, elegi como foco da pesquisa a Literatura Indígena.

Um dos grandes problemas que desafiam os professores de literatura nas escolas públicas, e incluo-me como parte desse cenário, é a quase ausência da apropriação significativa de uma obra literária que proporcione ao aluno momentos de sensibilização, mudanças de pensamento e de atitudes, bem como a imersão no mundo da leitura.

A escolha por divulgar e desenvolver um trabalho com a Literatura Indígena, fundamentado na Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a Lei Nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas, levou-me, ainda, a constatar que a mesma supera tal obrigatoriedade e demonstra a necessidade de reconhecê-la como um bem imaterial que se revela por intermédio de narrativas.

Desse modo, esta dissertação depara-se com a seguinte situação problema: Quais seriam as metodologias mais adequadas a serem desenvolvidas para que a Lei Nº 10.639/03 e a Lei Nº 11.645/08 sejam, de fato, reconhecidas como parte substancial no processo de formação identitária dos alunos e na reeducação das relações étnico-raciais no Brasil, no que se refere à Literatura Indígena?

Thiél (2012, p.50) relata que “embora haja produção de obras indígenas no Brasil, sua publicação e circulação são ainda reduzidas se comparadas às publicações indígenas norte-americanas nas últimas décadas”. Algo semelhante ocorre na biblioteca do Colégio no qual leciono, pois, apesar de possuir algumas obras literárias indígenas, voltadas ao público infanto-juvenil, tais produções são pouco conhecidas e lidas pelos nossos alunos. Com isso, observa-se a necessidade de uma mudança neste contexto e, se de fato a lei deve ser cumprida, que seja abordada com tal finalidade. Desse modo, busca-se o enfoque na Literatura

Indígena, sendo possível proporcionar a reflexão sobre a pluralidade cultural, discutindo sua relevância como manifestação cultural legítima, com o objetivo de promover o respeito à diversidade e formar um aluno capaz de reconhecer a influência e a contribuição de diversos povos na formação do brasileiro. Thiél (2012) defende em sua obra que:

a identidade dos indígenas das Américas foi estruturada a partir de estereótipos. Entretanto, nas últimas décadas, indígenas de várias culturas têm se utilizado da palavra escrita para narrar histórias contadas por seus ancestrais. Em textos criativos e críticos, híbridos e multimodais, seus narradores vêm criando uma literatura indígena mais rica e diversificada. Calcados em valores e visões de mundo próprios do universo de suas culturas, esses textos não apenas desacreditam os antigos estereótipos, como também demarcam novas identidades étnicas, revelando um mundo desconhecido para o leitor não indígena (ORELHA DO LIVRO).

Em um dos capítulos das *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná* (PARANÁ, 2008), a necessidade de se ter uma reflexão sistemática acerca desses desafios em relação ao ensino da Literatura, faz com que indagemos sobre as contradições existentes em nosso meio escolar, especialmente, quanto aos assuntos relacionados às diferenças, necessitando, portanto, de uma reflexão em relação a elas:

Refletir sobre o ensino da Língua e da Literatura implica pensar também as contradições, as diferenças e os paradoxos do quadro complexo da contemporaneidade. Mesmo vivendo numa época denominada “era da informação”, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê (PARANÁ, 2008, p.48).

Em virtude das assertivas ratificadoras de que atualmente impera a rapidez de informações nas salas de aula, esse “crescente analfabetismo funcional” faz com que a cada dia torne-se mais difícil e desgastante ao professor desenvolver estratégias que encorajem a prática da leitura de obras literárias. Produções relacionadas à Literatura Indígena, porém, apresentam características específicas, ligadas à tradição oral, que convidam o leitor a vivenciar histórias fortemente vinculadas ao mundo da imaginação e da ancestralidade.

Levando em consideração as leis supracitadas e a necessidade de trazer para a práxis escolar o ensino da Literatura Indígena, esta pesquisa tem por objetivo

apresentar uma proposta de ensino elaborada a partir da obra *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, do escritor indígena Daniel Munduruku (2005), por meio do Letramento Literário fundamentado nos estudos de Rildo Cosson.

De caráter bibliográfico, esta pesquisa é de natureza qualitativa e sugere a aplicação nos anos finais do Ensino Fundamental II, nas escolas públicas. O método adotado foi o dedutivo, que parte do geral para o particular e se adequou aos moldes deste trabalho.

Como fundamentação teórica, este trabalho se pautou nos estudos de Cosson (2014) Candido (1995), Rouxell (2013), Zilberman (2006), Rezende(2013) entre outros; e na Literatura Indígena, a pesquisadora Thiél (2012), Figueiredo (2010), Bhabha (1998), Arão (2009), Wittmann (2015) entre outros, darão profundidade às reflexões das questões étnico-raciais bem como considerações acerca de uma sociedade pouco conhecida, porém rica em ensinamentos e com uma literatura que atualmente está em evidência, por meio de reflexões sobre as especificidades da cultura aborígine e os desdobramentos na cultura nacional.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo inicia-se com a apresentação da função social da literatura e o lugar que atualmente a literatura indígena ocupa nas escolas; é também discutido o uso da linguagem oral, dentro da perspectiva do gênero memórias, uma das principais características na narrativa indígena.

Em seguida, apresenta-se um breve histórico sobre a presença do indígena em algumas obras literárias brasileiras, no olhar dos escritores que as permeiam desde o Descobrimento do Brasil até os nossos dias.

Posteriormente, é feita uma abordagem acerca das conquistas dos indígenas em relação à Constituição de 1988 e a contextualização dessa literatura, com a descrição da lei que apresenta a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas públicas, seguidos de estudo sobre os desafios e rumos da literatura indígena e o olhar indígena dentro desta literatura, cujo embasamento reside principalmente na obra de Thiél (2012). O tema do estereótipo também é abordado, com o intuito de demonstrar a necessidade de mudanças de atitudes, embasado nas teorias de Homi Bhabha e Eurídice Figueiredo, ambos defensores de uma cultura inerente ao processo de humanização, defendida também pelo escritor Munduruku e por Cândido.

No segundo capítulo inicia-se a apresentação biográfica do escritor Daniel Munduruku e sua perspectiva indígena veiculada na obra *corpus* do trabalho apresentado. Para tanto, é apresentado um breve resumo de suas principais obras: *O banquete dos Deuses*, de 2009, e *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, de 2005. Ambos os livros fazem parte de minhas considerações sobre seu estilo e reflexões acerca dos estereótipos e da humanização do leitor. A presença da natureza, que é uma constante nas obras do autor, também será abordada e este capítulo é finalizado com uma entrevista com ele, concedida para contribuir com a pesquisa em pauta.

No terceiro capítulo são apresentadas algumas considerações sobre Literatura e Ensino e estudos aprofundados sobre Letramento Literário dentro de uma proposta de ensino abordada por Cosson (2014), finalizado com a sequência expandida. Explanar-se-á o modo como o livro *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (2005) será trabalhado com os alunos do Ensino Fundamental II, em formato de sequência expandida, de Cosson. Em destaque, as especificidades étnico-raciais da obra bem como a interação que se dará entre a produção literária indígena e o seu leitor, com vistas a ações que desenvolvam eventos de letramento literário.

Como contribuições científicas, esta dissertação visa amplas discussões acerca da cultura indígena inserida no âmbito literário e escolar, visto que a escola, enquanto instituição de ensino, deve ser a principal mediadora na promoção de uma efetiva valorização da diversidade, cumprindo com isso a sua função social.

Frequentemente ensina-se uma imagem distorcida do indígena, ainda comemora-se o “Dia do Índio” de maneira equivocada, onde crianças e adolescentes se caracterizam pintando seus rostos, ou confeccionam cartazes com imagens que ludibriam a real representação do indígena na atualidade. Munduruku relata os equívocos que as pessoas cometem ao reproduzir o passado dos indígenas que nada tem a ver com a realidade dos mesmos, e explica a necessidade da reconstrução de novos conceitos acerca deste povo:

Precisamos aprender como chamá-los, festejá-los, conhecê-los e, principalmente, valorizá-los. Precisamos encontrar um lugar para eles dentro de cada um de nós. E a maneira em que mais bem podemos fazer isso é conhecendo-os da melhor forma possível (MUNDURUKU, 2017, p.19).

A escola é certamente um destes lugares supracitados por Munduruku, onde a diversidade pode e deve ser discutida. Ao permitirmos o diálogo sobre a importância da diversidade em uma sociedade, suas contribuições e os efeitos que ela tem no crescimento e transformação intelectual do indivíduo, torna-se mais possível e perceptível a aceitação do outro, bem como o seu reconhecimento como parte integrante de uma determinada realidade social. A Literatura é uma das ferramentas emancipatórias para tal objetivo, pois tem o poder de modificar, encantar e levar à reflexão acerca de diversas situações, temas e abordagens.

Assim, sobre os aspectos instigantes que a literatura pode ter:

Se a escola, no Brasil, tem sido praticamente o único espaço mediador da leitura e da formação de leitores, convém discutir seriamente como ela vem tratando os livros de literatura infantil. Infelizmente, não poucas vezes, como sabemos, são utilizados como simulacros de livros didáticos. É preciso ser claro: didatizar, utilizar textos literários com fins meramente utilitários (ensinar a Língua, ilustrar temas científicos etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde a sua essência e deixa de fazer sentido (AZEVEDO, 2005, p.33).

Dar sentido ao que se lê, é um grande desafio para os educadores que atualmente buscam novas alternativas para o ensino da Literatura, e relacioná-la ao cotidiano dos alunos é ainda mais desafiador. No entanto, é gratificante quando ocorre uma relação dialógica entre professor/aluno sobre as questões que são necessárias ser levadas em consideração, como, por exemplo, as relações étnico-raciais. Neste sentido, estabelecer-se-ão, nesta proposta de trabalho, discussões que atuem num processo de ressignificação e comprometimento com o autoconhecimento demonstrando com isso, que é papel de todos os educadores repensarem as práticas em sala de aula, uma vez que ministramos aulas também para uma diversidade.

1 A LITERATURA BRASILEIRA E A DIVERSIDADE CULTURAL

O objetivo deste capítulo é apresentar breves noções sobre alguns aspectos que interferem no ensino da literatura e seu papel social. Pretende, ainda, demonstrar o surgimento da Literatura Indígena, seu papel na sociedade atual, considerando a presença da diversidade o ambiente escolar. Nele se trazem, também, por meio de um panorama histórico, reflexões sobre a presença do indígena em algumas das principais obras literárias da Literatura Brasileira, sob o viés do homem branco, e a exposição das leis que estabelecem os direitos conquistados pelos indígenas.

1.1 A LITERATURA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Definir e ensinar literatura tornou-se um desafio, especialmente, para os educadores, que buscam alternativas para o trabalho com a mesma sem que se transforme em pretextos para o ensino de outras modalidades vigentes no cabedal da Língua Portuguesa. Considerando todas as mudanças relacionadas ao estudo desse novo olhar quanto ao ensino da literatura, observa-se que o texto literário exerce influência na vida do leitor que, conseqüentemente, pode ou não se identificar com o que está lendo.

No texto de Neide Luzia de Rezende, *O ensino de literatura e a leitura literária* (2013, p.08), explicita-se essa identificação:

Como prática social, ou seja, na vida cotidiana de todos nós, quando lemos, a leitura da obra literária sugere, antes de tudo, um movimento de identificação: lemos o que gostamos de ler, seja porque temos um gênero preferido – suspense, policial, romance, poesia, crônicas etc. – seja porque recebemos indicação de uma obra por parte de alguém cuja opinião respeitamos; também porque a obra faz sucesso, ou então porque queremos reler...são muitas as variantes, sem contar que, como professores ou críticos, além das nossas leituras preferidas, lemos porque precisamos no exercício da profissão

Confirma-se que já temos empiricamente a necessidade de ler, independente do motivo pelo qual buscamos esta leitura. No entanto, o que se questiona é sobre a forma que se poderá fecundar o ensino da literatura na escola atual em um contexto que promova práticas sociais inerentes ao processo de ensino e aprendizado de nossos alunos.

O que se observa, no entanto, é que a literatura interfere na formação do leitor, há uma presença constante de valores implícitos nesta literatura, que desconhecemos e que também contribuem para o processo de formação, não apenas pedagógica, mas humanizadora:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (CANDIDO, 1972, p.805).

Um fator resultante de nossa contemporaneidade é a presença da diversidade em todos os ambientes de uma sociedade. A tríade explicitada por Candido passa por uma grande transformação ao considerarmos as novas tendências que, felizmente, começam a serem observadas pelos educadores, tendências essas relacionadas a um novo olhar em relação ao ensino de literatura, mais engajado e significativo para uma sociedade heterogênea. Tais tendências exigem estudos e pesquisas sobre as mudanças ocorridas na sociedade brasileira no decorrer dos anos que, conseqüentemente, afetam também as noções críticas sobre a literatura. Annie Rouxel (2013) relata três mudanças de paradigmas significativos no âmbito literário e classifica-as como: concepção de literatura, leitura literária e cultura literária.

Em relação à concepção de literatura, houve uma mudança no sentido de torná-la mais prática, produtiva: “o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)” (ROUXEL, 2013, p.18). Em seguida, no campo da estética, passa-se de uma literatura autotélica “a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras” (ROUXEL, 2013, p.18).

No segundo pensamento da autora, sobre a leitura literária, é perceptível que os leitores não se configuram mais como modelos padronizados e, sim, “leitores reais, plurais, empíricos” (ROUXEL, 2013, p.18). Com isso, o distanciamento existente em relação aos textos literários, que a princípio não eram significativos, transita agora numa postura diferenciada, que “se traduz por uma reabilitação do fenômeno de identificação, considerada durante muito tempo como uma regressão”. Assim, trata-se de provocar no jovem leitor uma “distância participativa” (ROUXEL, 2013, p.18).

Em relação à cultura literária, Rouxel aborda que ela oscila em diversas oposições, porque pode ser entendida como “capital cultural composto de um conjunto de dados factuais, identificáveis e quantificáveis” (ROUXEL, 2013, p.18) em oposição a uma cultura literária que valoriza o aspecto social, ou seja, uma está relacionada ao valor do indivíduo e a outra à construção de uma identidade.

A repercussão desse trabalho literário com o indivíduo vai ao encontro da seguinte afirmação de Candido (2006): “no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal interessa ao sociólogo” (p.30). Observa-se que a arte se presentifica na atualidade, uma vez que está extremamente vinculada à comunicação entre os seres humanos.

Candido (2006), ainda, divide a atuação social da arte em duas categorias: agregação e segregação. A de agregação está relacionada à experiência coletiva, com o objetivo de incorporar-se a um sistema simbólico já existente e a de segregação busca a renovação desse sistema simbólico, com o intuito de criar novos recursos expressivos, dirigidos, a princípio, a um número menor de receptores que se destacam na sociedade (p.32). O estudioso ressalta, entretanto, que os dois aspectos, agregação e segregação, podem não seguir uma regra, visto que o autor tem suas próprias características, porém, podem ser mantidas se observamos a ocorrência de dois fatores importantes a serem destacados no aspecto social de um indivíduo: a integração e a diferenciação:

A integração é o conjunto de fatores que tendem a acentuar no indivíduo ou no grupo a participação nos valores comuns da sociedade. A diferenciação, ao contrário, é o conjunto dos que tendem a acentuar as peculiaridades, as diferenças existentes em uns e outros. São processos complementares, de que depende a socialização do homem; a arte, igualmente, só pode

sobreviver equilibrando, à sua maneira, as duas tendências referidas (CANDIDO, 2006, p.32).

Esse equilíbrio é o que evidencia a estrutura da arte, no caso de uma produção literária, o seu papel em uma sociedade, bem como o efeito que ela repercute. A produção artística pode representar a capacidade de relacionamento com o outro e tem a função de fazer com que esse relacionamento se reflita na integração dos diversos grupos existentes num determinado local, época e condição social.

1.2 O LUGAR DA LITERATURA INDÍGENA

A partir da década de 1990, as produções dos escritores indígenas do Brasil começaram a ter maior visibilidade no contexto nacional. Muitas dessas obras são reconhecidas pela crítica, porém, deve-se atentar à distinção entre literatura indígena, indigenista e indianista.

Para conceituá-las, recorremos às definições de Thiél (2012, p.44), que caracterizam o termo indianista como “produção literária brasileira, do período romântico, voltado para a construção de uma identidade nacional. Os autores das obras indianistas não são índios”. A autora relembra que essa literatura foi escrita com o intuito de construir uma afirmação cultural, por meio de um perfil heroico, que no caso era o índio, retratado, especialmente, nas obras de José de Alencar. No entanto, ela relata que a obra indigenista difere-se da indianista por ter características informativas, reproduzidas, também, por um autor não-índio:

A obra indigenista é produzida a partir de uma perspectiva ocidental e escrita ou traduzida pelo não índio. Para seu autor, o mundo indígena é o tema e o índio é informante, mas não agente da narrativa. A produção indigenista visa a informar não índios sobre um homem e um universo que lhe são alheios (THIÉL, 2012, p.45).

Em seu artigo *Sobre o realismo na literatura indigenista*, Lina Arão (2009) também conceitua a literatura indigenista com um caráter mais informativo:

[...] os romances indigenistas podem ser comparados com as crônicas de conquista e colonização das Américas, uma vez que ambos se inserem no longo e perene mecanismo de relações entre as vertentes culturais múltiplas que constroem as sociedades latino-americanas: a instância produtora das narrativas (tanto as de conquista quanto as indigenistas) procura dar conta

e “interpretar” um outro universo (o indígena) através de seus próprios recursos estilísticos (ARÃO, 2009, p.2).

Para ela, o autor deste tipo de literatura tem sua própria autoridade, e a insere em um contexto que apresenta um relato “em cujo discurso há uma profusão de verbos da ordem do “ver”, “enxergar”, o que lhe atesta um caráter “testemunhal” e lhe oferece uma suposta veracidade dos fatos narrados” (ARÃO, 2009, p.2).

Em relação à literatura indianista, Arão (2009) defende que:

Nos romances indianistas, os personagens indígenas preenchem mais um pano de fundo para a história de um casal de amantes – que teria quase sempre fim trágico – do que se mostravam através de uma construção individualizada e materializada. Na verdade, as imagens exóticas do índio e da paisagem americanas foram utilizadas como símbolos do que se poderia considerar original nas nações em processo de surgimento e consolidação, não havendo questionamento acerca da posição de marginalidade dessa figura nacional autóctone nas nascentes sociedades hispano-americanas (ARÃO, 2009, p.3).

Observa-se que tanto a literatura indianista quanto a literatura indigenista possuem características bem definidas, que evidenciam a proposta de cada uma, ou seja, a primeira, na divulgação de uma literatura idealizada, baseada em um estilo romântico; e a segunda no retrato de uma realidade que visa à aproximação do universo indígena. Arão (2009, p.7) ainda destaca que:

A obsessão dos escritores indigenistas pela literatura realista absoluta, reprodução transparente de uma realidade extra-literária, serviu aos seus propósitos reivindicatórios, para anunciar e denunciar veementemente os problemas das comunidades indígenas marginalizadas. Tal opção, no entanto, evidencia a heterogeneidade dessa literatura, na qual as “realidades” do autor e leitor e do referente são muito distantes, de modo que o “real” buscado não pode ser apreendido.

Finalmente, a obra indígena é escrita pelos próprios indígenas na qual vigora peculiaridades e estilos silvícolas. Para Thiél (2012, p.47), “as textualidades indígenas têm no índio não só um referente, mas principalmente um agente. Ele escreve tanto para um público-alvo índio (para parentes) quanto para os não índios”. Essa literatura, pouco conhecida pelos brasileiros, porém, em ascensão, começa a conquistar seu espaço, pois busca, por meio de narrativas, apresentar ao leitor não índio, um universo repleto de significados e questionamentos sobre a necessidade de rupturas com os preconceitos existentes em relação ao indígena.

Uma de suas principais características é a reflexão acerca da diversidade, e proporciona, com isso, o reconhecimento e a aceitação do outro. Dessa forma:

Estas reflexões e esses conhecimentos não podem nem devem ficar restritos ao âmbito das universidades. Cada vez mais os professores dos ensinos Fundamental e Médio percebem a necessidade de formar leitores competentes e críticos nesses níveis. A educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária a todos. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para a reflexão sobre essas questões (THIÉL, 2012, p.12).

A proposta de trabalho com a Literatura Indígena, em sala de aula, busca proporcionar ao aluno a imersão em um mundo singular que suscita questionamentos, pois é uma literatura que discute os modelos não padronizados da sociedade, que contribui com o processo de formação do educando. Ademais, propõe uma leitura sobre o outro, na visão do indígena, bem como o seu papel dentro de uma sociedade diferente do leitor não índio.

As marcas de oralidade presentes nas obras dos indígenas demonstram a realidade de uma vida que remete ao passado, mas que explica o presente. Na verdade, ela conduz o leitor ao mundo de uma tradição milenar, rica em ideologias que divulgam a cultura deste povo. Sobre essas narrativas de tradição oral, no caso as indígenas, Thiél (2012, p.40) explica que “o elo entre o narrador e a audiência é essencial; no entanto, o elo fundamental é estabelecido com a palavra narrada. Para que este seja efetivado, uma série de estratégias discursivas são utilizadas”. Ela afirma, ainda, que “a leitura da textualidade indígena envolve a percepção de como as tradições escritas e orais se inter-relacionam” (p.41).

O escritor indígena Ailton Krenak (1999) discorre sobre a importância da Literatura Indígena, o lugar que ela ocupa, especialmente, quanto à capacidade de produzir e difundir sua história, como ocorre em outras culturas:

É muito importante garantir o lugar da diversidade, e isso significa assegurar que mesmo uma pequena tribo ou uma pequena aldeia guarani, que está aqui, perto de vocês, no Rio de Janeiro, na serra do Mar, tenha a mesma oportunidade de ocupar esses espaços culturais, fazendo exposição de sua arte, mostrando sua criação e pensamento, mesmo que essa arte, essa criação e esse pensamento não coincidam com a sua ideia de obra contemporânea, de obra de arte acabada, diante da sua visão estética, porque senão você vai achar bonito só o que faz ou o que você enxerga. Nosso encontro – ele pode começar agora, pode começar daqui a um ano, daqui a dez anos e ele ocorre todo o tempo (KRENAK, 1999, p.29).

Percebe-se, então, que o intuito da Literatura Indígena não se resume somente à divulgação de uma tradição baseada em narrativas sobre lendas, natureza ou religiosidade. Ela tem uma função que vai além das características citadas anteriormente. O leitor que se dispõe a ter um olhar diferenciado em relação a essa cultura consegue enxergar sua essência, por meio de reflexões que possibilitam mudanças de pensamentos.

Suas narrativas revelam trocas de experiências vivenciadas por ele cujos resultados culminam no reconhecimento e respeito à diversidade cultural indígena:

A capacidade de viver junto sem se matar, reconhecendo a territorialidade um do outro como elemento fundador também de sua identidade, da sua cultura e do seu sentido de humanidade. Esse entendimento de que somos povos que temos esse patrimônio e essa riqueza tem sido o principal motivo e a principal razão de eu me dedicar cada vez mais a conhecer a minha cultura, conhecer a tradição do meu povo e reconhecer também na diversidade da nossa cultura o que ilumina a cada época o nosso horizonte e a nossa capacidade como sociedade (KRENAK, 1999, p.26).

Outro fato inovador da Literatura Indígena é a narrativa sobre a história do Brasil na perspectiva do indígena, surgindo, com isso, versões diferentes em relação a acontecimentos passados que vieram à tona em documentos oficiais. Essas narrativas contribuem, na verdade, para a desconstrução de uma visão somente europeia no que diz respeito, também, a nossa cultura e sociedade.

Editados em língua portuguesa, ou bilíngues (em língua nativa portuguesa), hoje os relatos históricos indígenas alcançam um público leitor urbano, cosmopolita, que passa a redimensionar sua própria história pelo olhar indígena. Nasce então, outra História, paralela àquela celebrada pela colonização europeia, que documenta e discute a ação e interação dos povos ameríndios no continente (THIÉL, 2012, p.103).

Na verdade, esses relatos ou narrativas são nominados “contranarrativas”, pois “preenchem vazios e, ao fazê-lo, constroem novas e distintas versões sobre seus povos” (THIÉL, 2012, p.103).

Como exemplo da contranarrativa há a obra *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, do escritor Kaká Werá Jecupé (1998), que entre tantos relatos, comenta os equívocos e preconceitos em relação aos povos indígenas, em um contexto histórico demarcado por uma cultura imperialista e maniqueísta.

Ignorar a existência de uma voz que começa a ser ouvida é como ignorar a nossa própria história, posto que, de certa forma, fizemos parte dela, por meio de nossos antepassados. Reconhecer outra cultura e suas transformações no decorrer do tempo, são objetivos que permeiam o estudo daqueles que visam à compreensão efetiva dos sujeitos indígenas, como afirma Wittmann:

As ações dos sujeitos indígenas devem ser observadas a partir das suas experiências sociais e culturais específicas, com objetivos próprios. Uma análise nesse sentido se torna viável com a recusa da noção de cultura estática, que engessa as ações dos sujeitos históricos. Em vez de difundir a ideia comum de cultura como um sistema rígido, é interessante percebê-la na vivacidade das relações sociais, que, em um dinamismo constante, apresentam trocas, conflitos, negociações, acomodações, ressignificações. O que importa é compreender o indígena como sujeito histórico que age conforme sua leitura do mundo, baseada tanto em códigos socioculturais quanto nas experiências desencadeadas pelo contato (WITTMANN, 2015, p.12).

É por meio destas transformações que buscamos a compreensão de uma sociedade, que também está em constante transformação, e que atrelada à literatura, serve como ferramenta na divulgação desta cultura que não pode ser excluída de nossa história, portanto, tem seu lugar e seu papel imprescindível na reconstrução de pensamentos, visto não ser uma cultura estática.

1.3 A PRESENÇA DO INDÍGENA NA LITERATURA BRASILEIRA: REPRESENTAÇÕES E POSTULADO

Vestido na pele romântica, o índio deixaria a condição de antropófago e bárbaro para se constituir como fundador da nação brasileira a partir da confraternização com o não índio. Mesmo heroicizado romanticamente, com a marca impressa da valentia, estava sempre sob a mira do olhar determinante do colonizador. Não possuía a validade da natureza pura, pois sua valentia fora herdada da influência medieval, que o colonizador inseriu no contexto e o escritor tomou para si como baliza.

(Luzia Aparecida Oliva dos Santos)

Foi, portanto, a partir da época do descobrimento do Brasil que os primeiros povos indígenas começaram a ser retratados nas crônicas de viagem. Os cronistas divulgavam aspectos dos índios, seus costumes e crenças, quase sempre como imagens estereotipadas, com fins descritivos. Isso porque, muitos dos escritores desconheciam, em parte, a verdadeira realidade e essência da sociedade nativa. Sobretudo, porque o objetivo principal era persuadir o rei e os nobres lusitanos a

investirem mais nas expedições, inclusive, com envio de outros para povoarem-na. Aos primeiros habitantes do Brasil foi-lhes imposta a obrigatoriedade de uma cultura ocidental completamente equivocada para esse universo.

A Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita entre vinte seis de abril a dois de maio de 1500, é considerada o primeiro documento, cujos traços de subjetividade, persuasão e linguagem figurativa apontam para o literário, a dar visibilidade ao indígena, descrito como ser belo, forte e inocente:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência (CAMINHA, 1500, p.3).

Já as mulheres indígenas eram maliciosamente retratadas como sinônimo de pura beleza, superando a da mulher europeia, que, na época, era tida como referencial de formosura:

E uma daquelas moças era toda tingida de baixo a cima, daquela tintura e certo era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições envergonhara, por não terem as suas como ela. Nenhum deles era fanado, mas todos assim como nós (CAMINHA, 1500, p.05).

A princípio é demonstrada toda a cordialidade do indígena, de modo a agradar aos detentores do poder e à nobreza portuguesa, contudo, a estratégia consistia em uma forma romântica de retratar a cultura e a identidade de um povo que futuramente seria dilacerado pelos próprios colonizadores que os tinham como pacíficos. Na obra *Uma breve História do Brasil*, Piori (2010, p.13) relata que:

Os portugueses ignoravam a identidade dos povos indígenas, acusando-os de não ter religião ou de desconhecer a agricultura. Consideravam que seu nível civilizatório era igual ou inferior ao dos nativos africanos, parecer que, em breve, justificaria a exploração e a catequese obrigatória de tribos inteiras.

A constante presença de descrições que intencionalmente denegriam a imagem dos indígenas dificultou a compreensão do seu papel dentro de um povoado. Isso porque, se por um lado ele era retratado como um “bom selvagem”, por outro era descrito como perigoso, sem escrúpulos e inferiorizado, como retrata

Pêro de Magalhães Gandavo, em sua obra *História da Província de Santa Cruz*, publicada em Lisboa em 1576, com escrita da época:

Vivem todos mui descansados sem terem outros pensamentos senam de comer, beber, e matar gente, e por isso engordam muito, mas com qualquer desgosto pelo conseguente tornam a emmagrecer, e muitas vezes pode delles tanto a imaginaçam que se algum deseja a morte, ou alguém lhe mete em cabeça que ha de morrer tal dia ou tal noite nam passa daquelle termo que nam morra. Sam mui inconstantes e mudaveis: crêm de ligeiro tudo aquillo que lhes persuadem por dificultoso e impossivel que seja, e com qualquer dissuaçam facilmente o tornam logo a negar. Sam mui deshonestos e dados á sensualidade, e assi se entregam aos vicios como se nelles nam houvera razão de homens: ainda que todavia em seu ajuntamento os machos e femeas têm o devido resguardo, e nisto mostram ter alguma vergonha. A lingoa de que usam, toda pela costa, he huma: ainda que em certos vocabulos differe n'algumas partes; mas nam de maneira que se deixem huns aos outros de entender: e isto até altura de vinte e sete grãos, que dahi por diante há outra gentildade, de que nós nam temos tanta notícia, que falam já outra língua diferente (GANDAVO, 1980, p.19).

Observa-se o estereótipo consolidado já na primeira linha onde se afirma que o único pensamento do nativo era “comer, beber e matar gente”, ou seja, retratados como seres inferiores. Percebe-se, ainda, a caracterização negativa dada ao comportamento dos aborígenes ao qualificá-los como desonestos, inconstantes, viciados.

Gandavo (1980) dedica um capítulo inteiro na descrição sobre o comportamento indígena e continua seu relato, ao falar sobre a língua dos mesmos, definindo-os, equivocadamente, como seres desprovidos de “três letras: F, L e R”, ou seja, sem fé, sem lei e sem rei:

Alguns vocabulos ha nella de que nam usam senam as femeas, e outros que nam servem senam pera os machos: carece de tres letras, convem a saber, nam se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna despanto porque assi nam têm Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem alem disto conta, nem peso, nem medido. Nam adoram a cousa alguma, nem têm pera si que ha depois da morte gloria pera os bons e pena pera os maos, e o que sentem da immortalidade dalma nam he mais que terem pera si que seus difuntos andam na outra vida feridos, despedaçados, ou de qualquer maneira que acabaram nesta. (GANDAVO, 1980, p.19).

Infelizmente, os papéis foram invertidos durante o processo de descobrimento do Brasil. Os índios se tornaram hóspedes de sua própria terra. Classificados como seres “que vivem desordenadamente”, tornaram-se reféns da ordem imposta pelos

portugueses. Thiél (2012) aponta esse olhar europeu acerca dos nativos, que não tem voz, descritos apenas como “primitivos”, sob o domínio dos mesmos:

Nessa medida esse outro, escrito à margem da história, dela participa apenas como coadjuvante: pode estar presente, mas não é visto; pode falar, mas não é ouvido e, mesmo que seja ouvido, pode não ser compreendido. O observador e narrador do americano nativo constrói discursos sobre seu objeto de pesquisa. Demonstra às vezes admiração diante de sua beleza e interesse por seus costumes; mas na maior parte das vezes, surgem leituras provocadas por uma ressignificação dos ritos e costumes do nativo. Ele é incompreendido em seus valores e considerado bárbaro, selvagem, primitivo, não civilizado (THIÉL, 2012, p.17).

No final do séc. XVIII, duas obras épicas se destacaram na retratação dos povos indígenas: *O Uruguai* (1769), de Basílio da Gama, e *Caramuru* (1781), de Frei Santa Rita Durão, que, apesar de serem brasileiros, viviam na Europa, motivo pelo qual foram influenciados a escrever por meio de um olhar europeu.

Na obra *O Uruguai* (1769), os índios são retratados como guerreiros, que não se entregam frente a uma guerra desigual imposta pelos colonizadores. Nela, os nativos são dizimados cruelmente, configurando um genocídio. Considerada como árcade, a poesia épica retrata a figura do índio inserido em um fato histórico que aborda a expulsão da Companhia de Jesus dos Sete Povos da Missão no Rio Grande do Sul e a conseqüente guerra. Além do fato histórico, Basílio da Gama representa, por meio de poesia, um drama amoroso. O poema retrata também o ponto de vista de Portugal em relação ao índio que o coloca em condição secundária. Na verdade, exalta a ideologia do Marquês de Pombal que é expulsar os jesuítas e tornar-se “herói” para os índios, que eram completamente subordinados a ele.

Em *Caramuru* (1781) o indígena é retratado dentro de uma visão cristã, ou seja, ele, convertido ao Cristianismo, torna-se “humano”, como se anteriormente não o fosse. A personagem Paraguaçu também é retratada com traços europeus, pele branca e traços finos, deixando mais uma vez traços de uma literatura que descreve o indígena novamente de modo idealizado, na ótica do colonizador:

LXXVIII

Paraguaçu gentil (tal nome teve)
 Bem diversa de Gente tão nojosa;
 De cor tão alva, como a branca neve;
 E donde não é neve, era de rosa:
 O nariz natural, boca mui breve,

Olhos de bela luz, testa espaçosa:
De algodão tudo o mais, com manto espesso,
Quanto honesta encobriu, fez ver-lhe o preço (DURÃO, p.20).

José de Alencar (1996) é o mais representativo autor indianista em prosa, com os livros *Iracema*, uma romântica lenda indígena, e *O Guarani*, cujo foco é exaltar o indígena como um herói, corajoso, forte e invencível:

Toda a noite o índio tinha remado sem descansar um momento; não ignorava que Dom Antônio de Mariz na sua terrível vingança havia exterminado a tribo dos Aimorés, mas desejava apartar-se do teatro da catástrofe, e aproximar-se dos seus campos nativos. Não era o sentimento da pátria, sempre tão poderoso no coração do homem; não era o desejo de ver sua cabana reclinada à beira do rio e abraçar sua mãe e seus irmãos, que dominava sua alma nesse momento e lhe dava esse ardor. Era sim a ideia de que ia salvar sua senhora e cumprir o juramento que tinha feito ao velho fidalgo; era o sentimento de orgulho que se apoderava dele. Pensando que bastava a sua coragem e a sua força para vencer todos os obstáculos, e realizar a missão de que se havia encarregado (ALENCAR, 1996, p.278-279).

Retrata, também, o romantismo exacerbado, por meio de um relacionamento entre duas culturas diversas, idealizado por Alencar, que, novamente, repete a visão romântica do indígena, deixando uma lacuna em relação aos apelos sociais e à visão antropológica destes nativos.

O preenchimento dessa lacuna do passado histórico deu-se pelo elemento abundante e singular que o Brasil tinha a oferecer: o índio, a natureza exuberante e seus animais selvagens. Tais fatores, conhecidos e, particularmente, visíveis a Alencar, seriam os responsáveis por constituir, por meio da literatura, o encontro com a cultura invasora. Ao contrário dos europeus que conheciam o índio pelos livros ou por contatos de duração mínima, o autor brasileiro possuía *know-how* diferenciado, pois o indígena era, ao mesmo tempo, fonte de inspiração e uma ameaça social, ignorada por ele, ao optar pelo bom nativo, figurado em Peri, oposto ao mau, impresso com menor escopo na versão antropofágica dos aimorés (SANTOS, 2009, p.24).

Há outros autores que abordaram esse tema durante o período do Romantismo, como Gonçalves Dias, com duas obras importantes: *I Juca Pirama* e *Canção do Exílio*. Nos versos de *I Juca Pirama* observa-se novamente o aspecto heroico do indígena, sua valentia, sua propensão ao espírito guerreiro:

I - Juca Pirama
I
No meio das tabas de amenos verdes,
Cercadas de troncos — cobertos de flores,

Alteiam-se os tetos d'altiva nação;
São muitos seus filhos, nos ânímos fortes,
Temíveis na guerra, que em densas coortes
Assombram das matas a imensa extensão.

São rudos, severos, sedentos de glória,
Já prélios incitam, já cantam vitória,
Já meigos atendem à voz do cantor:
São todos Timbiras, guerreiros valentes!
Seu nome lá voa na boca das gentes,
Condão de prodígios, de glória e terror! (DIAS, 1969, p.1)

Os modernistas, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, também representaram indígenas em suas obras, porém, de modo a buscarem a desconstrução da visão romântica de Alencar e a erudição dos escritores parnasianos, fazendo com que suas produções, desmistificassem muitos aspectos irreais retratados durante décadas.

A paródia presente na obra *Macunaíma*, 1928, de Mário de Andrade, retratou na literatura, de modo original, a visão que tinha dos nativos brasileiros, diferentemente, do que se fazia até então. Tanto ele quanto Oswald de Andrade, em suas obras, criticavam a reprodução literária distorcida de atitudes dos povos indígenas, assim, “Macunaíma seria o anti-Peri e o Manifesto Antropófago seria a afirmação do mau selvagem, do canibal” (FIGUEIREDO, 2009, p.113).

Oswald de Andrade, em *Manifesto Antropófago*, 1928, torna-se inesquecível ao proferir a famosa frase: “Tupy or not tupy that is the question”, frase essa que resume todo seu manifesto, no que se refere à essência do ser humano em relação ao seu papel em uma sociedade. Figueiredo, ainda, refere-se aos dois autores como aqueles que

[...] tentaram desconstruir a imagem mítica cheia de bons sentimentos a fim de dar uma imagem invertida: Macunaíma é preguiçoso, libidinoso, aproveitador, vingativo. Ao fazer isso os modernistas assumem aquele lado negativo que os europeus haviam dado de nós. Inspirados no primitivismo das vanguardas francesas, nossos modernistas vão buscar na história aquilo que havia sido denegado pela tradição bem pensante (FIGUEIREDO, 2009, p.113).

Vale a pena ressaltar que o indígena retratado em *Macunaíma* era representado às avessas da personagem figurada como “bom selvagem”, tão bem estabelecida nas obras românticas, cuja metáfora exemplifica as ideias de Rousseau que considerava superiores aqueles que conviviam harmoniosamente com a natureza:

[...] a ponto de ser chamado o filósofo do bom selvagem, em alusão às qualidades superiores que, a seu ver, exibiam os indivíduos que viviam no estado de natureza. Uma de suas características básicas é, para Rousseau, o ambiente natural extremamente abundante e acolhedor, a ponto de parecer ter sido criado na medida exata para servir ao homem, particularmente em termos de recursos alimentares, sendo, aliás, a preservação uma das poucas preocupações, senão a única, do homem no estado de natureza. (LEOPOLDI, 2002, p.159)

No ano 2000, durante as comemorações dos 500 anos do Brasil, é lançada propositalmente a obra *Meu querido Canibal*, de Antonio Torres, a qual incorpora e denuncia as mazelas realizadas no período de colonização contra os indígenas. Nela, aponta-se o índio Cunhambebe, chefe tupinambá, como um herói vencido, nada romântico e apesar de ser um canibal, é colocado como um personagem querido pelo narrador. A história é ambientada no Rio de Janeiro, retratada dentro da perspectiva dos massacrados, no caso, os indígenas do século XVI.

A obra constantemente evoca outros personagens históricos e isso confirma a genialidade do autor em “brincar” com a realidade e a fantasia, como aponta Figueiredo (2009, p.120):

Os jesuítas portugueses José de Anchieta e Manuel da Nóbrega participam dos acontecimentos históricos, com lábia e habilidade diplomática para enganar e protelar batalhas, enquanto os portugueses se organizavam [...]. O romance mostra também que os índios cumpriam as promessas, ao contrário dos brancos que eram mentirosos, não respeitavam a paz que haviam proposto.

Entre tantas obras que retratam a presença do indígena durante o período do descobrimento até os dias atuais, foram destacadas as acima citadas para que ilustrassem a ideia de que a visão do homem ocidental, em relação ao indígena, pode cometer equívocos. Por outro lado, muitos escritores procuraram transcrever uma realidade isenta de finais felizes, retratando, com isso, marcas que, até hoje, refletem uma cultura que passou por genocídios, incompreensões e descaso.

É, portanto, uma história que, infelizmente, emerge das mazelas que ocorreram durante o período de colonização, narradas por cronistas que, muitas vezes, justificavam tais atrocidades em nome da “civilização”. Santos (2009, p.17) ilustra bem tal fato quando relata que:

Diante da imposição cultural europeia, que não conhecia seus hábitos e crenças, horrores foram impressos com pele e sangue nas páginas dos

cronistas que se dedicaram a sistematizar a ação do colonizador. Olhando para o passado, daqui do século XXI, não é necessário muito esforço para entender o motivo de tantas lutas em favor da ocupação. Inúmeras batalhas calcadas sobre as vidas de milhares de índios dizimados sem o menor respeito pela sua cultura. O extermínio tanto ocorreu no aspecto físico, frente à quantidade de mortes em razão de não aceitarem o cativo, como também, no aspecto cultural, com a imposição da religião e da inserção de costumes eurocêntricos. O cenário de degradação deu um cunho epopeico ao colonizador, que, do seu ponto de vista, se considerava um valente herói ante a nação bárbara.

Atualmente, a literatura narrada pelos indígenas tem um importante papel social: a busca pela verdade ocultada, por muitos anos, em relatos históricos que não retratavam a verdadeira face de um povo que quase perdeu sua identidade e dignidade. Tantas imposições e degradações fizeram parte de um cenário o qual levará anos para ser repudiado pela sociedade brasileira. É imprescindível o reconhecimento desta sociedade em relação à “dívida centenária” que tem com os indígenas, expulsos de suas terras e desrespeitados em suas origens.

1.4 OS DIREITOS DOS INDÍGENAS E A LEI Nº 11.645/08

De acordo com o Censo IBGE 2010, existem aproximadamente 240 povos indígenas no Brasil, num total de 896.917 pessoas. Desses, 324.834 habitam cidades e 572.083 áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. Esses povos estão espalhados por todo território brasileiro, a grande maioria vive em terras coletivas de reservas legalizadas pelo governo federal para o usufruto dos aborígenes. Muitos direitos dos indígenas foram conquistados tardiamente e somente em 1988 lhes foi dado, pela Constituição, o direito de manter sua cultura e serem reconhecidos dentro dessa cultura. É o que afirma Wittmann (2015, p.33) ao relatar sobre as duas realidades que os indígenas enfrentam:

Enquanto no país ainda se conhece pouco das sociedades indígenas, a Fundação Nacional do Índio (Funai) indica a existência de alguns grupos isolados, sem contato intensivo com não índios, na Amazônia. Isso sem contar os novos/velhos problemas que os indígenas enfrentam atualmente: epidemias, invasões de terras, alcoolismo, desnutrição, suicídios, êxodo para as cidades, inculcação de valores religiosos não tradicionais, etc. Esses problemas compõem um quadro às vezes sombrio e desesperançoso para esses grupos. Por outro lado, há motivos de esperança: o crescimento demográfico real de muitas sociedades indígenas tem sido enorme nas últimas décadas. Como visto, muitas delas, dadas como “extintas” ou “em

vias de extinção”, “ressurgem” e, ao fazerem isso, se mostram dispostas a lutar pela garantia dos direitos conquistados na Constituição de 1988.

Na obra *Os índios e a civilização* de Darcy Ribeiro (2005, p.226), é relatado pelo autor que:

Até a promulgação do Código Civil Brasileiro, era o índio identificado às pessoas totalmente incapazes e sujeito à tutela dos juízes de órfãos, sempre dispostos a legalizar a retirada de crianças das aldeias, a título de adoção, e a ratificar as transações mais lesivas aos índios.

Expressos num capítulo específico da Carta de 1988: título VIII, "Da Ordem Social" a qual cita que “a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais.” (Art. 193) e o capítulo VIII, “Dos Índios”:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3.º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4.º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5.º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6.º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7.º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3.º e 4.º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição Nacional, os direitos dos indígenas ganham destaque e a cultura aborígine, gradativamente, obtém seu reconhecimento, seu lugar, ainda que de forma conflituosa. Confirma-se, assim, o valor de terem sido os primeiros ocupantes do Brasil. Outra grande conquista para os indígenas foi a implementação da educação escolar indígena, citada no Art. 210, § 2º:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

A autonomia dada aos povos indígenas de utilizarem o idioma nativo no âmbito educacional, bem como terem um modo diferenciado de ensino, coerente à sua cultura, proporcionou uma grande melhoria na assimilação de um currículo flexível e significativo.

Atualmente, as Secretarias de Educação de nosso país começam a investir na formação de professores indígenas, com o intuito de preencherem a lacuna deixada há anos, ou seja, terem o direito de perpetuarem sua cultura, inclusive, quanto à educação, com foco no ensino e aprendizagem da língua indígena e da língua portuguesa, no meio onde vivem.

Não se pode mais ignorar que as tradições, cultura e contribuições que os povos indígenas nos proporcionaram e, ainda proporcionam, deveriam ser reconhecidas há muito tempo, sem a necessidade de leis para isso. Contudo, são elas que impelem os agentes da educação a propagarem, no meio escolar, os valores da cultura aborígine para o Brasil.

Com o surgimento dessas novas leis e de garantias, surge, também, o reconhecimento desta cultura no âmbito da Educação Brasileira e, portanto, um grande passo é dado quando se amplia a Lei nº 9.394/96, que dispunha no Art. 26 A a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, resultando na Lei nº 11.645/08.

Essa lei altera e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ao inserir, também, a cultura indígena como tema obrigatório nas escolas, surge o questionamento de educadores e educadoras sobre como trabalhar com os alunos a respeito desse assunto.

Na entrevista concedida pelo escritor Daniel Munduruku, ao questioná-lo acerca de seu parecer sobre a obrigatoriedade dessa lei, bem como a sua opinião a respeito da implementação nos estabelecimentos de ensino, o autor relatou que a lei veio como ferramenta de avanço, especialmente, para o crescimento da literatura indígena em nosso país. Afirmou ainda que aumentou o número de escritores indígenas e em suas próprias palavras: “a lei veio para lembrar as escolas que nós temos que fugir do estereótipo, nós temos que fugir desse tipo de tratamento dado aos indígenas que é um tratamento indigno, porque não os coloca na mesma categoria dos humanos” (MUNDURUKU, 2016). Ele explanou que uma das vantagens foi o aumento da procura por essa literatura e, conseqüentemente, o aumento do mercado editorial. No entanto, o escritor tem consciência de que, ainda, há muito que se fazer em relação à divulgação desta cultura, especialmente, na formação de professores, que, muitas vezes, desconhecem o tema e o repassam de maneira equivocada.

Na obra nominada *Ensino (d)e História Indígena*, Wittmann (2015, p.19) afirma que:

Todos os cursos de formação de professores (licenciaturas) deveriam atentar para o fato de que a Lei n. 11.645/2008 não delega apenas aos professores de História a tarefa de ensinar sobre história e culturas indígenas. O que se vê, contudo, é que muitas iniciativas esbarram na ausência de profissionais qualificados para atender a demanda criada pela lei, e muitos acabam por improvisar, prestando um desserviço à educação de crianças, adolescentes e jovens.

Para ela, tais atitudes somente corroboram para que deslizos ocorram, e conseqüentemente desqualificam a importância que deveria ser dada ao trabalho relacionado ao ensino da cultura indígena, bem como a sua divulgação. Se algumas atitudes fossem tomadas, como a formação efetiva dos professores e incluo também a cultura afro-brasileira, os obstáculos seriam menores. A autora complementa sua fala quando afirma que é necessário:

Estimular professores e estudantes a pensarem sobre as sociedades indígenas que vivem ou viveram no Brasil e a conhecerem o que se escreve a respeito delas. É possível e necessário abordar nas escolas não

indígenas a história dos índios, retirando-os do esquecimento ou do “passado perpétuo” a que ficaram relegados por tanto tempo (WITTMAN, 2015, p.19).

Munduruku diz que o principal objetivo desta lei é mostrar que o Brasil é formado por diversas cores e cada uma delas possui significado e importância, e suas palavras nos revelam que o trabalho com a Cultura Indígena desafia o professor a determinar o seu papel em uma sociedade.

Ensinar sobre costumes e hábitos indígenas implicam mudanças de atitudes, de ideias equivocadas, enfim, é um trabalho árduo, mas, gratificante, quando o conhecimento da cultura silvícola começa a fazer sentido para a nossa existência:

A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário. A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (LUCIANO, 2006, p.46).

Relacionar-se com esta cultura é propor, também, uma forma de encontro consigo mesmo, pois as contribuições que nos foram dadas emergem nas atitudes em todos os âmbitos de nossa sociedade, devendo-se, entretanto que os estereótipos sejam localizados e evitados.

1.5 LITERATURA E ESTEREÓTIPO

Em *O local da Cultura*, Homi K. Bhabha (1998, p.110) define estereótipo como “um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos, mas que mudemos o próprio objeto de análise”. Essa ambivalência, no cerne de sua observação, “questiona as posições dogmáticas e moralistas diante do significado da opressão e da discriminação” e, com isso, reforça que a imagem em foco deveria ser deslocada dos rótulos de compreensão como “negativa ou positiva”, independente de julgamentos. Ela ressalta, ainda, nesse processo de ambivalência, o discurso do colonialismo, que tende a prevalecer com o intuito de desconstruir e desprivilegiar discursos que valorizem a arte, a cultura e a raça de um povo, produzindo, com isso, o “efeito de verdade probabilístico e

predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente”. (BHABHA,1998, p.106).

Na visão de Eurídice Figueiredo (2010, p,152), a diferença existente entre seres humanos nada mais é do que o reconhecimento da singularidade do “outro” e, por isso, ela afirma que “os traços diferenciais servem para significar figurativamente a diferença posicional que separa logicamente o Um do seu Outro, daí surgindo estereótipos” . A grande dificuldade em reconhecer o outro é, ainda, desafiadora no que se refere à aceitação do que consideramos “diferente” e, consoante tal premissa, a estudiosa afirma, ainda, que:

[...] o reconhecimento só se daria na aceitação, pura e simples. A diferença que existe entre o grupo de referência e os outros não é de ordem ontológica porque, afinal todos são homens; há antes, diferenças posicionais, relacionais, em que se pode valorizar a genética, a cultura, a religião. Mas ela tende a converter-se no plano empírico, numa série de oposições substanciais porque algumas características são valorizadas, acentuadas (FIGUEIREDO, 2010, p.152).

Para uma plena aceitação do outro, é necessária a capacidade de enxergá-lo em seu contexto e conseqüentemente reconhecê-lo dentro de uma perspectiva entendida como alteridade, que nada mais é do que a “arte de reconhecer o outro”. Para Bhabha (1998, p.107), “formas de alteridade racial/cultural/histórica foram marginalizadas nos textos teóricos que se ocupam da articulação da ‘diferença ou da contradição’, limitando a representatividade de discursos que revelam a diversidade em uma determinada sociedade”.

Transpondo tais premissas à realidade literária atrelada às ações docentes, amplia-se a necessidade de organizar uma prática não excludente em sala de aula, com base na dimensão literária, que se torna efetivamente verdadeira se for uma ferramenta emancipatória, no que diz respeito ao reconhecimento do valor e da importância do outro, independente de quem ele seja.

Em *O Banquete dos Deuses*, Daniel Munduruku (2009) evidencia, em uma de suas falas, a problemática da inserção da leitura etnocêntrica em um ambiente escolar:

Se toda sociedade está sujeita a uma leitura etnocêntrica das outras sociedades, o mesmo não pode ser estendido ao indivíduo. O indivíduo aprende a comportar-se de determinada maneira pela força da educação. Se a sociedade a que pertence engendra no indivíduo ideias que permitam uma leitura unilateral de outra sociedade, fatalmente ele crescerá tendo

seus pressupostos teóricos e sua visão de mundo como determinantes na avaliação de outros povos (MUNDURUKU, 2009, p.21).

Essa ideia nos permite a reflexão do que seja o ensino de outra cultura, fundada em concepções que não abram frestas para a discriminação e para a indução de leituras equivocadas. Dentre a visão do indígena que perdurou por muitos anos, especialmente, nos livros didáticos, está a figura do “bom selvagem”, isto é, de índios pacíficos e ignorantes, apresentados como seres que somente vivem nus, habitam ocas e cultuam vários deuses.

Para Munduruku (2009, p.21), esse tipo de informação gera “sentimentos equivocados, preconceitos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório, típico de pessoas que tem opinião arbitrária sobre um grupo ou pessoa que se destaca pela diversidade cultural”. Para ele, os autores de livros didáticos se “acomodaram” diante dos novos conhecimentos obtidos pela Antropologia e pela História e “preferiram adotar o modelo teórico do evolucionismo cultural ou social, segundo o qual o mundo passa por estágios evolutivos em que os povos indígenas representam o início e a sociedade europeia – é claro! – representa o fim” (MUNDURUKU, 2009, p. 23).

Wittmann também aponta a necessidade de adequação e mudanças de paradigmas nos livros didáticos, visto que há ainda muitos relatos questionáveis que se confrontam com as representações indígenas principalmente relacionadas à contemporaneidade:

Apesar de muitos dos livros didáticos adotados atualmente no ensino fundamental e no ensino médio insistirem em retratar as populações indígenas no Brasil como pertencentes exclusivamente ao passado, é mais do que saudável se referir a essas sociedades no contexto do Brasil contemporâneo: é necessário! Isso porque, se inúmeros grupos indígenas desapareceram no país ao longo de mais de 500 anos – desde a chegada de portugueses e espanhóis em terras americanas –, é verdade também que muitos sobreviveram, lutando por direitos históricos e por uma maior visibilidade, a fim de que esses direitos sejam garantidos e respeitados (WITTMANN, 2015, p.20).

Souza (2012, p.18) defende a importância em aprender sobre índios nas escolas de nosso país, mas não o aprendizado como obrigatoriedade legal, e aponta que “o conceito “índio” está intimamente vinculado a estereótipos genéricos produzidos pelo senso comum europeu e brasileiro ao longo dos séculos desde a época de Cabral”. Para ele, tal estereótipo, enraizado há séculos em nossa

sociedade, fez com que os povos indígenas ficassem desconhecidos, silenciados, recusados, suprimidos e desdenhados pelos poderes instituídos dentro da nação (p.18).

Porém, o estudioso concorda que apesar do preconceito ainda existente em nossa sociedade, há atitudes que podem ser tomadas para mudanças de pensamentos, e com isso, aponta a necessidade de se valorizar esta cultura por meio de uma interação:

Há que se valorizar a perspicácia dos nativos, suas formas próprias de produzir conhecimento e estabelecer interação com forasteiros, com valores e crenças cosmológicas radicalmente distintas dos ocidentais que fundamentam nossa nação. Há que trazer aos nossos termos científicos e filosóficos os saberes originários, reconhecer as contribuições herdadas pelo Brasil em termos de patrimônio genético e conhecimentos tradicionais associado na alimentação, no sustento, na ambientação e mesmo na imaginação de muitos brasileiros (SOUZA, 2012,p.19-20).

Mesmo que hajam resistências relacionadas ao reconhecimento e à valorização do patrimônio cultural indígena, não se pode ignorar que muitas das contribuições presentes em nosso mundo ocidental foram herdadas dos mesmos e que hoje estão incorporadas em nosso cotidiano. Entretanto, há também a realidade inversa visto que atualmente muitas comunidades indígenas possuem acesso às modernidades como o uso das tecnologias, que contribuem para a melhoria da condição de vida dos mesmos. Romper com estereótipos, reconhecer e valorizar a diversidade são desafios árduos em uma sociedade cujas leis ainda ofuscam os direitos das minorias, porém, tais desafios tornam-se necessários, se almejamos viver em um meio que seja capaz de reconhecer as diferenças.

1.6 A PRESENÇA DA TRADIÇÃO ORAL E MEMÓRIA NA LITERATURA INDÍGENA

Os textos indígenas estão alicerçados na tradição oral, pois a maioria das narrativas apresenta histórias de fatos contados por seus antepassados. Ademais, apresentam aspectos culturais de diferentes povos. Em relatos sobre a literatura oral no Brasil, Luís da Câmara Cascudo, afirma que:

O idioma tupi foi o maior divulgador da literatura oral. O tupi, já litorâneo quando o português chegou ao Brasil, foi o mais plástico, o mais viajante, o mais inquieto dos povos americanos. O contato mais prolongado com os europeus deu-lhe amplitude e elasticidade para espalhar o que ouvira e

contar o que sabia. Foi um denominador comum de estórias. Encontramo-las por toda parte, entre outras raças, Caraíbas, Aruacos, Gês, deformadas, adaptadas, mas visíveis na origem do narrador longínquo (CASCUDO, 2012, p.110).

Para o autor, a maior riqueza estava na maneira como eram narradas as histórias pelos indígenas, e as mais valiosas eram aquelas reproduzidas pela língua dos nativos, pois não perdiam a sua essência e originalidade:

Se houvesse o conhecimento do idioma a dificuldade seria infinitamente menor porque a língua estabelece um parentesco visível entre os indígenas. Mas o indígena contando estórias noutra idioma que não seja o próprio, desfalca em grande percentagem os valores reais, anulando as imagens, as comparações, os diálogos, a imitação das cenas. Será um narrador monótono, numa fria, mas fiel declamação desinteressada. Falta a excitação verbal do vocabulário habitual (CASCUDO, 2012, p.109).

Muitas histórias indígenas permanecem vivas até hoje sem que tivessem sido recontadas pelos colonizadores ou missionários, o principal fator dessa permanência foi a preservação da tradição, e durante séculos foram repassadas principalmente pelos anciãos, defendendo, com isso, quase que de modo involuntário, o patrimônio de um povo. Com o surgimento do registro dessas histórias, podem-se observar diversas características peculiares, sendo uma delas a multimodalidade, porque vinculam a oralidade e a escrita.

Dionísio afirma que a maioria dos textos são multimodais, visto que dois ou mais modos se encontram no processo de criação de um texto:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. Quando nós usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais (DIONÍSIO, 2005, p.133).

Essas manifestações tanto sociais quanto culturais estão presentes nos textos indígenas que fazem parte de uma construção literária composta de tradição oral, mas, também, de outros atributos pertencentes à textualidade, conforme aponta Thiél (2012, p.38): “entre letra e desenho, entre olhar e a voz”, que altera, com isso, “a construção da linguagem poética e imprime estilos particulares à criação literária”.

A escrita e a oralidade se complementam, pois estão interligadas quanto à voz de um narrador. A escrita tem como finalidade registrar a história oral, desse

modo, nos permite a imersão nas lembranças, vivências, atitudes de um passado que nos remete ao presente e que o explica ou simplesmente retrata um antepassado.

Para enfatizar esse fenômeno, Zilberman discute a aproximação que ocorre entre oralidade e escrita:

A oralidade é o modo mais notório da relação entre o nome e a coisa, mas a escrita, originalmente, não tem como objetivo romper essa unidade. A oralidade é igualmente expressão mais credenciada da memória, conforme o estudo sobre o narrador, aproximando não apenas as palavras e os seres, mas também as pessoas, falantes e ouvintes (ZILBERMAN, 2006, p.121-122).

O registro da memória, portanto, seria a consequência da oralidade, que transcrita no papel, ganha vida e divulga o que deve ser retratado em um determinado momento. O gênero de memórias convida o leitor a integrar-se ao vivido em tempos remotos e imaginado em diferentes momentos, pois suas produções têm como ponto de partida as experiências vividas no passado.

Para Zilberman, preserva-se a memória quando há o registro em forma de texto, seja qual for o material que lhe imprime:

A garantia da memória será conferida doravante pelo fato de que seu objeto – o texto – se encontra numa matéria que preserva seu conteúdo. A escrita passa a deter essa função, não, porém, enquanto escrita, já que não existe fora do objeto onde se expressa, e sim enquanto registro num dado material (papiro, pergaminho, papel, pedra, vinil, disco magnético, película fotográfica, arquivo digital), capaz de receber e conservar a inscrição de um texto (ZILBERMAN, 2006, p.131).

Dessa forma, nota-se que esse tipo de narrativa gera efeitos favoráveis no leitor quando transpõe para a escrita as vivências do passado, independentemente do suporte onde se inscreve. Nesse sentido, a literatura indígena mantém viva a formação étnica de um povo advindo de comunidades marcadas pela oralidade. Ademais, a história representada pela oralidade contribui para o esclarecimento de acontecimentos e a difusão de uma cultura, muitas vezes, discriminada socialmente.

Nas palavras de Philippe Joutard:

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto às estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional (JOUTARD, 2000, p.34).

Tais valores seriam aqueles que a escrita tradicional poderia ocultar ou, quem sabe, desconstruir a essência de uma história. Talvez sua importância resida em retratar a “clareza” e as “verdadeiras razões” de um mundo, tendo em vista as diversas versões existentes para os fatos históricos do Brasil, recontados por olhares diversificados, porém, nem sempre legítimos.

A tradição oral transmite informações desconhecidas dos interlocutores e amplia o repertório cultural dos ouvintes em relatos verossímeis narrados com riqueza de detalhes. Joutard (2000), porém, alerta para os limites dessa veracidade, justamente, por se tratar de eventos pretéritos armazenados na memória, o que, paradoxalmente, aponta para seu valor:

[...] a história oral fornece informações preciosas que não teríamos podido obter sem ela, haja ou não arquivos escritos; mas devemos, em contrapartida, reconhecer seus limites e aquilo que seus detratores chamam suas fraquezas, que são as fraquezas da própria memória, sua formidável capacidade de esquecer, que pode variar em função do tempo presente, suas deformações e seus equívocos, sua tendência para a lenda e o mito. Estes mesmos limites talvez constituam um de seus principais interesses (JOUTARD, 2000, p.34).

Nas produções literárias indígenas, busca-se trazer à tona os discursos fundadores de suas crenças, hábitos e costumes, dentre outros, os quais por muitos anos lhes foram sufocados. Para tanto, nada mais primordial do que se apropriarem de suas tradições, no intuito de estabelecer vínculos com a contemporaneidade:

[...] a tradição oral é discurso dinâmico, constantemente em contato com a atualidade mais contemporânea e, assim, integralmente originária da história. Esta historicidade da tradição oral é um dos campos mais promissores dos próximos anos, na medida em que, nos grupos e sociedades onde está viva (e que são mais numerosos do que se acredita), é um documento histórico de primeira ordem (JOUTARD, 2000, p.40).

A relação entre a oralidade e a escrita no discurso do indígena é resultado da necessidade de propagar traços culturais. No entanto, percebe-se que essa relação elegeu uma forma de inserção social, conforme o discurso proferido por seus autores, defendendo, com isso, a memória coletiva construída por essa etnia.

Consoante Zilberman (2006, p.131), conclui-se que, nesse processo que envolve a memória e a escrita, “a história enquanto narração transforma-se em

sinônimo da memória, compondo com a escrita, e seus suportes, uma aliança tão completa, que se converte em exemplo para as demais manifestações verbais”.

Neste capítulo foi ressaltada a necessidade de se obter estratégias que auxiliem no reconhecimento do outro, no combate ao preconceito e na valorização da arte e da cultura de um povo por meio da Literatura. Algumas considerações sobre aspectos da literatura oral e sobre o gênero memórias também foram apresentadas no sentido de destacar algumas peculiaridades das narrativas silvícolas. Destacou-se, ainda, que as leis atribuídas aos indígenas são de extrema importância ao processo de reconhecimento de seus direitos, bem como na repercussão que as mesmas podem exercer na sociedade atual.

No próximo capítulo será apresentado o escritor Munduruku, seu estilo, suas obras, entre elas a eleita como *corpus* do trabalho: *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (2005). Na sequência, algumas considerações sobre a presença da natureza nas histórias de Munduruku e, para finalizar o capítulo, a apresentação de uma entrevista concedida pelo escritor.

2 BIOGRAFIA, OBRAS E ENTREVISTA COM O ESCRITOR DANIEL MUNDURUKU: UM MERGULHO NA MEMÓRIA

Este capítulo traz uma breve biografia do escritor Daniel Munduruku, suas características e a descrição de algumas obras, dentre elas, a análise de *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (2005), escolhida como *corpus* do trabalho em tela.

A valorização da cultura indígena nas obras de Munduruku revela que o autor visa, também, à difusão dessa literatura ainda inexplorada e percebe-se, ainda, em suas produções uma temática inovadora que alude à mudança de paradigmas impostos pela sociedade contemporânea. Observa-se, na obra do escritor, a constante presença dos elementos da natureza e algumas interpelações acerca de trechos selecionados.

Finaliza-se o capítulo com a entrevista concedida pelo autor cujo conteúdo revela a motivação pela qual decidiu escrever e divulgar suas obras. Ainda, traz as contribuições que ela oferece bem como as expectativas de melhorias na difusão e reconhecimento efetivo da cultura indígena brasileira.

2.1 O ESCRITOR

Daniel Munduruku é um escritor indígena nascido no Pará, graduado em Filosofia, com licenciatura em História e Psicologia. É Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), pós-doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), autor de mais de cinquenta livros para crianças, jovens e educadores. O escritor recebeu diversos prêmios no Brasil e no exterior, dentre eles: Prêmio Jabuti, da Academia Brasileira de Letras, Érico Vanucci Mendes e o Prêmio Tolerância (outorgado pela UNESCO). Muitos de seus livros receberam o selo “Altamente Recomendável”, outorgado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Suas obras podem proporcionar ao leitor criança, adolescente e adulto, momentos de grande reflexão e desencadear sensíveis mudanças de pensamentos em relação à cultura aborígine, que, durante anos, foi superficialmente retratada em nossas salas de aula.

Em seu livro nominado *Memórias de índio: uma quase autobiografia* (2016) Munduruku demonstra muita sensibilidade ao falar sobre suas origens e não esconde seu objetivo principal em escrever, publicar livros e conferir palestras: “desentortar pensamentos”. Essa expressão metafórica, que a princípio pode causar estranhamento, é uma constante em suas obras e faz alusão ao seu empenho em romper estereótipos sobre a cultura dos distintos povos indígenas no Brasil, mesmo tendo a consciência de que seu trabalho seja árduo:

A literatura não resolveu problemas, é verdade. Não ajudou a demarcar terra ou a parar as máquinas de destruição que constroem hidrelétricas e barragens que detonam o meio ambiente; não impediu massacres ou homicídios cometidos por pessoas que se sentem senhoras do mundo. A literatura não tem essa pretensão. Ela alimenta a esperança, a utopia. Ela desentorta pensamentos equivocados: oferece consciência e alimenta o espírito das pessoas. É assim que, ao menos, penso e atuo. Sei que há outras pessoas que pensam assim e que conseguem, através de devaneios poéticos e literários, transformar outras pessoas e colocar dentro do coração delas motivos para lutar. Nossa literatura é um grito de libertação (MUNDURUKU, 2016, p.203-204).

O contato com textos de Munduruku possibilita ao leitor confrontar imagens distorcidas sobre o modo de ser dos índios brasileiros e possibilita-lhe mudanças comportamentais significativas. Suas obras contribuem para a supressão de tais estigmas, de forma original e, por que não, genial. O escritor alcança muitos de seus

objetivos quando apresenta uma literatura extremamente focada na sensibilização acerca de um tema. Por meio dela, o leitor passa a enxergar o outro em suas peculiaridades e compreender a sociedade multiforme, valendo-se das memórias relatadas em suas obras.

As histórias narradas do ponto de vista do escritor indígena e não do ocidental confere um ganho sem precedentes à história nacional. Depara-se com uma escrita que expressa “algo mais”, provida de um tom poético, não negativo e não estereotipado em relação ao universo silvícola que ainda nos intriga e encanta. A proposta literária de Daniel estabelece, ainda, um diálogo entre presente e passado, por meio de suas memórias da infância e da adolescência e, por intermédio delas, é que se reconhece o lugar que a cultura aborígine merece ocupar na história e literatura do Brasil. Apesar do silêncio imposto no passado, ainda permanece viva em nosso contexto histórico. A propósito, Bhabha argumenta que:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p.27).

Superar as fronteiras da diversidade é o objetivo de Munduruku. Seu estilo instiga o leitor, construído com poeticidade com alinhavos coerentes de metáforas, metonímias, hipérboles, dentre outras figuras de linguagem, fato esse que motiva o leitor a continuar lendo. Além disso, o vínculo que se estabelece entre passado e presente levam o leitor a conferir sentidos a muitas coisas existentes também em seu convívio cotidiano e que, no entanto, ainda são ignorados devido ao preconceito criado em torno do enigmático mundo indígena.

2.2 OBRAS E MANOBRAS

Daniel Munduruku é um escritor que não se limita a, simplesmente, narrar suas lendas ou recontar histórias narradas, por meio da sua principal fonte, isto é, seu avô. Ele vai além da proposta de divulgar esta literatura. Eis o seu diferencial: em vários momentos convida o leitor a refletir sobre seu papel dentro do contexto em

que está narrando os fatos e, é possível, ser esse procedimento o identificador que podemos encontrar em cada história narrada pelo escritor.

Na obra *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (2005) predomina o gênero memórias. No livro, relatam-se a infância e a adolescência do escritor Munduruku, bem como suas vivências na cidade e na aldeia. Nele, Munduruku reconta o sofrimento que tinha por ser “índio”, quando, inicialmente, não aceitava suas origens, devido às zombarias e aos apelidos que recebia dos colegas, especialmente na escola, quando se mudou para a cidade. O testemunho do escritor revela os estereótipos vigentes: “E por que eu não gostava que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso” (MUNDURUKU, 2005, p.11).

Com essa obra, Munduruku expõe, de forma autobiográfica, suas angústias quando criança e, aos poucos, vai desconstruindo a imagem negativa em relação ao indígena, valendo-se de suas experiências pessoais, repletas de histórias contadas pelo avô. Pessoa essa que muito o auxiliou no resgate e valorização de traços culturais do povo munduruku, conhecimento tão necessário nos dias atuais e, que constantemente, ensina o leitor sobre o convívio humano e com a natureza.

Na obra *O Banquete dos Deuses*, Munduruku (2009) amadurece a teoria de que o combate ao preconceito deve ser uma ação constante na sala de aula, por meio do reconhecimento e respeito à diversidade cultural. Veremos que quando nos deparamos com outros modos de vida, muitas considerações do escritor podem servir para mudanças de atitudes em relação ao outro, ao diferente:

É também a escola que forma nossos preconceitos e nossas ideias distorcidas em relação a outras culturas. Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias em relação ao outro (MUNDURUKU, 2009, p.22).

É por meio dessa interpretação que Munduruku transcreve, em palavras, a necessidade de chamar a atenção do leitor para o mundo real, utilizando-se de histórias, muitas vezes, já recontadas por outros escritores. Quem se aventura a ler obras de Munduruku percebe um estilo refinado e singelo, repleto de indagações e poesia, demonstrando, assim, uma grandiosa sensibilidade no relato de uma cultura

fundamentada na oralidade, mas que cumpre seu objetivo de disseminação e valorização quando transcrita para o papel impresso.

No que se refere à oralidade presente nas obras indígenas, nota-se também a presença marcante da repetição, portanto, nada impede que tal oralidade, a qualquer momento, possa ser “reinventada” pelo autor, como caracteriza Thiél:

Assim como outras obras literárias, as obras indígenas podem ser lidas com atenção sobre sua linguagem, construída no imbricamento da tradição oral, escrita e performática. Isto significa dizer, por exemplo, que estratégias narrativas da tradição oral aparecem nos textos juntamente com estratégias narrativas de modalidade gráfica e visual. O processo narrativo de tradição oral é construído com base na repetição, que assegura a continuidade do que é relatado; contudo, repetição não está aqui associada à imutabilidade, mas sim à reinvenção e atualização textual constantes. (THIÉL, 2013, p.1180).

É por isso que essas estratégias podem sensibilizar os leitores, que, por sua vez, identificam-se com o mundo da “contação de histórias”, porque nele promove-se maior atenção aos fatos narrados. Uma vez que os povos indígenas possuem uma visão quase filosófica da natureza, com base em suas crenças, as obras de Daniel Munduruku dão sentido às ideias expostas e convidam o leitor a participar das concepções apresentadas como forma de uma quase autorreflexão de suas vidas:

Os povos indígenas têm uma coisa em comum: uma mensagem de amor pela Mãe Terra, de apego às raízes ancestrais transmitidas pelos rituais; um profundo respeito pela natureza, buscando caminhar com ela por meio de um conhecimento de propriedades que nos oferece e com as quais sustenta cada povo, como uma mãe amorosa que sempre alimenta seus filhos (MUNDURUKU, 2009, p.29).

Na obra *O banquete dos Deuses*, Munduruku também destaca a importância da presença do idoso e a hierarquia existente na sociedade indígena. Percebe-se, ainda, que cada um dos componentes dessa sociedade reconhece o momento em que devem agir, falar e, especialmente, ouvir o ancião:

[...] o conhecimento na sociedade indígena, é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que ele responda o que foi perguntado. Na sociedade indígena não existem especialistas absolutos. Todos sabem fazer tudo [...]. No entanto, por uma questão de respeito àquela pessoa que já tem uma caminhada muito longa, faculta-se-lhe o direito de aconselhar, dirigir, coordenar, opinar e curar as pessoas. A ela é dado o direito de ser mestre e de exercer a sua sabedoria (MUNDURUKU, 2009, p.70).

Novamente a presença do mais velho é um determinante na sociedade indígena, um alicerce pelo qual se deve ter como modelo de sábia convivência, diferentemente do que ocorre em nossa sociedade na qual foi necessário criar o Estatuto do Idoso, a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para se assegurar e respeitar os seus direitos. Munduruku é também um dos poucos escritores indígenas que possui suas obras presentes nas salas de aula. Uma de suas grandes conquistas foi ter livros escolhidos para fazerem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por meio do PNBE, pudemos ter o primeiro contato com duas importantes obras dele. A primeira, *Um Estranho Sonho de Futuro* de 2006, consiste em uma narrativa composta por vários casos que ocorrem dentro de uma aldeia, mas com um diferencial, ou seja, o autor indígena leva seu amigo Lucas, que mora na cidade, para conhecer seu povo. A partir dessa visita, muito aprendizado e aventuras acontecem no decorrer da história, na perspectiva mitológica, abordando questões de ancestralidade, por meio de trocas de experiências e em busca de resgate de valores. A outra produção que consta no PNBE intitula-se *Contos Indígenas Brasileiros de 2005*, onde se narram aspectos das diversas sociedades indígenas brasileiras, sempre destacando a presença e importância dos anciãos para cada povo apresentado, com personagens repletos de fantasia, mistério e encantamento.

Além dos livros mencionados, o autor conta com mais de cinquenta obras publicadas e, entre as principais, estão: *Você lembra, pai? De 2005*, *Sabedoria das águas (2004)* *outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo (2008)*, *A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar, A velha árvore (2002)*. Ainda, há: *Catando piolhos contando histórias (2006)*, *Coisas de Índio (2000)*, *Histórias de Índio, 1997*, *Histórias que eu ouvi e gosto de contar (2004)*, *O olho bom do menino, (2007)*, *O segredo da chuva (2006)*, entre outras. Em língua inglesa, o autor tem dois livros publicados: *Amazonia-Indigenous Tales from Brazil (2013)* e *Tales of the Amazon-How the Munduruku Indians Live (2000)*, ambos da Editora *Groundwood Books*. A seguir, será feita uma análise da obra *Meu Vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* na qual destacarei algumas características relacionadas aos personagens, bem como algumas considerações acerca da relação do indígena com a sociedade em que ele se encontra.

2.3 ANÁLISE DA OBRA MEU VÔ APOLINÁRIO: UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA

Na obra *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, 2005, o autor relata diversos momentos de reflexão sobre seu papel como indígena e como transmissor desse conhecimento para outras pessoas.

Nela, demonstra a busca por sua identidade, sua aceitação como índio, a partir de um olhar que vislumbrava o espaço social do jovem indígena em relação ao homem branco, ou seja, de antagonismo: cidade x aldeia. No cerne desse conflito, relata, por meio de memórias, a sua superação, guiado pela sabedoria de seu avô, que, aos poucos, o leva a reconhecer e aceitar sua verdadeira identidade. A narrativa é composta de sete partes: A raiva de ser índio; Maracanã; Crise na cidade; O vô Apolinário; A sabedoria do rio; O voo dos pássaros; Apolinário se une ao grande rio.

Por ser uma obra baseada em memórias sobre alguns episódios que foram marcantes na vida da personagem-narrador indígena Daniel Munduruku, nota-se por meio de sua estrutura, que o autor usou os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito “**Nasceu** entre nós uma cumplicidade muito grande e ele **foi** me conduzindo por um caminho de conhecimento que nunca **imaginei** que fosse possível ter fora da cidade” (p.31) e pretérito imperfeito “Nossas anciãs **contavam** a história de forma tão encantada que **pareciam** verdadeiras e todos **morriam** de medo, tanto que, muitas vezes, a gente não **tinha** coragem nem mesmo de levantar para ir embora” (p.14). Os verbos destacados indicam ações que possuem o intuito de localizar o fato no tempo e em relação ao momento em que se fala.

Munduruku constrói os efeitos de sentido em sua obra por meio do uso diferenciado da linguagem e, assim, vale-se, com maestria, dos componentes linguísticos. Por exemplo, os verbos com destaque em negrito no pretérito perfeito, “nasceu”, “foi”, “imaginei”, remetem a feitos do passado os quais guardam considerável distância com o presente do autor e, possivelmente, do leitor. Dizem respeito ao relacionamento de Munduruku com seu avô e as experiências obtidas, fatos esses sucedidos e concluídos no passado. Quanto às aplicações do pretérito perfeito simples, Pasquale & Ulisses (1999, p.191) afirmam que: “o pretérito perfeito simples exprime os processos verbais concluídos e localizados num momento ou período definido do passado”.

Por sua vez, os verbos no pretérito imperfeito, “contavam”, “pareciam”, “morriam”, também denotam a ideia de algo realizado no passado, porém sugerem ações com certa duração e intensidade. Celso Cunha (2008, p.277) explica que o pretérito imperfeito “designa, fundamentalmente, um fato passado, mas não concluído (*imperfeito* = não perfeito, inacabado). Encerra, pois, uma ideia de continuidade de duração do processo verbal mais acentuada do que os outros tempos pretéritos”. Pasquale & Ulisses (1999, p.190) discorrem que “O pretérito imperfeito tem várias aplicações. Pode transmitir uma ideia de continuidade, de processo que no passado era constante ou frequente”. Em *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, a partir da articulação discursiva com o verbo no tempo pretérito imperfeito, alude-se à ideia de que as histórias contadas pelas anciãs indígenas, ainda que tenham ocorrido no passado, por serem constantes e intensas, mantêm-se fixas na memória do escritor até a atualidade, como um verdadeiro *continuum* entre passado e presente.

A história inicia com um relato intrigante sobre a reflexão acerca da identidade do personagem, suas dificuldades em lidar com a situação de ser um indígena em meio a uma sociedade diversa da sua. Neste capítulo nominado “A raiva de ser índio”, a personagem narra seus primeiros conflitos e lembranças vividas em sua infância. Revela sua não aceitação em ser um índio, visto que era ridicularizado pelos colegas de sala:

E por que eu não gostava que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra traria. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso. E, como já contei, eu era uma pessoa trabalhadora que ajudava meus pais e meus irmãos e isso era uma honra para mim. Mas era uma honra que ninguém levava em consideração (MUNDURUKU, 2005, p.11).

Por meio das memórias da personagem indígena, percebe-se, neste trecho em destaque, o estereótipo com relação ao indígena, bem como o conflito da personagem por odiar sua própria origem e refutar sua cultura, e a voz da criança presente nesta narrativa demonstra que o autor quer trazer à tona discussões acerca da temática indígena dentro de um contexto urbano.

Turchi afirma que:

O escritor precisa encontrar conexões entre a vivência de adulto e os horizontes de expectativas do leitor/criança: conciliar a contradição de ser

ele mesmo e de ser o outro que ele já foi, e só pode voltar a ser, no jogo ficcional, por meio da memória e da imaginação (TURCHI, 2004, p.38).

Está muito presente nesta obra de Munduruku a temática indígena dentro de um ponto de vista que reflete situações conflituosas entre a aldeia e a cidade, a fase de adaptação de uma criança indígena que, por diversos motivos, teve que enfrentar um universo diferente do seu, retratado por meio da memória.

No segundo capítulo da obra, o narrador descreve sua aldeia familiar, nominada “Maracanã” que, segundo ele, era o refúgio para os momentos de angústia e também momentos em que podia conviver com seu povo. É muito presente também o papel do ancião, que reúne a família para recontar histórias e aventuras vividas na aldeia. A exposição dessa cultura, recontada por uma personagem indígena que se encontra em processo de transformação, desperta a sociedade para um universo desconhecido por muitos, um mundo completamente diferente do universo urbano de uma criança da cidade e propõe, também, uma reflexão significativa acerca de outra cultura que, por forças maiores, pode estar inserida no contexto urbano, como afirma Turchi:

Na sociedade contemporânea, as crianças de um mesmo país estão expostas a fronteiras e diferenças. Elas habitam vários mundos dentro de um mundo, vivenciam subculturas dentro de uma cultura e por isso precisam de diferentes vozes narrativas que lhes falem mais de perto dessa diversidade. Assim, a discussão do estético deve estar ligada a uma ética do imaginário, que contemple as diferentes vozes, a variedade étnica e os múltiplos aspectos culturais em diálogo na obra, especialmente num país como o Brasil (TURCHI, 2004, p.40-41).

No terceiro capítulo, nominado “Crise na cidade”, ainda se percebe a angústia do narrador quando teve que retornar à cidade, ao término de suas férias escolares. Para ele, a “cidade era um universo à parte”, porém, apesar de todas as dificuldades, apelidos e crises, gostava de ir à escola. Foi lá que encontrou seu primeiro amor, apesar da desastrosa experiência, quando resolveu se declarar à garota Lindalva:

- Oi Lindalva. Eu queria muito falar com você. Sabe faz tempo que eu sinto algo por você. Não percebeu isso, não?
- Eu não. Nunca percebi nada diferente em você.
- Mas é verdade. Eu gosto muito de você. Não quer namorar comigo?

- O quê? Você acha que sou besta, é? Acha que vou trocar o gato do Edmundo por um, um, um... índio, feito você? (MUNDURUKU, 2005, p.23).

Nos três primeiros capítulos dessa obra são narradas as dificuldades nas quais o garoto indígena se encontra, principalmente, pelo desfecho dado após o pedido de namoro, quando Lindalva decide contar a todos o ocorrido: “Linda contou para todo mundo o que tinha acontecido e meus colegas caíram matando em cima de mim, repetindo tudo o que eu não queria ouvir: o índio levou o fora da Linda porque é feio, porque é selvagem, porque é índio” (MUNDURUKU, 2005, p. 23).

Contudo, após tal episódio, sua mãe resolve passar uns dias na aldeia, e a partir deste retorno, algo muda na vida de nossa personagem: “Foi lá que comecei a olhar o mundo de outra maneira”.

A partir do quarto capítulo a personagem começa a refletir sobre o seu papel na sociedade em que está inserida e, por meio das conversas que tem com seu avô Apolinário, começa a compreender o mundo ao seu redor, fortificando-se nos conselhos e práticas sugeridos pelo ancião, que o fazem reconhecer o “outro” em meio a uma cultura diversa. Tal mudança de comportamento e reconhecimento gera um caráter emancipatório à personagem e esse processo de emancipação, presente nesta narrativa, confirma uma postura do autor em relação à temática familiar, mesmo que dentro de um universo indígena, mesmo sendo o avô o responsável pela mudança do garoto. Zilberman aponta em seu artigo a presença do padrão emancipatório quando diz que:

[...] não se trata de um reforço de estrutura familiar ou de uma reforma em seu interior, mas da proposta de um outro funcionamento da relação entre indivíduos, segundo a qual ficam suprimidas as difusões estanques entre o adulto e a criança, assim como as ligações de dependência e sujeição entre eles (ZILBERMAN, 2007, p.216).

No último capítulo, nominado “Apolinário se une ao grande rio”, ocorre o desfecho das angústias e inseguranças da personagem, imersas num universo de memórias que redefinem o resgate da ancestralidade e dos valores ali presentes. Nesse capítulo final, o autor recebe a notícia da morte de seu avô e é quando o leitor incorpora a aceitação e o orgulho de ser um índio, integrante de uma cultura e de um povo que, inclusive, vislumbra a morte de maneira diferente do homem branco. Com a aceitação de suas origens, a personagem liberta-se para alcançar novos horizontes, ou seja, viver ricas experiências, como a de escritor.

Já não me importava se as pessoas me chamavam de índio, pois agora isso era motivo de orgulho para mim. Eu sempre lembrava de meu avô, orgulhoso de sua origem. Ele me havia feito sentir orgulho também. Ele estava me ensinando quão bonito era ter uma origem, um povo, uma raiz, uma ancestralidade (MUNDURUKU, 2005, p.35).

Nesse trecho, podemos observar, além dos ensinamentos que os anciãos oferecem ao povo indígena, uma forma de resgate que nos instiga a questionamentos sobre nossas próprias origens. Não somente enxerga-se a vida de um indígena nesse pequeno parágrafo, mas também a do negro, a do branco, enfim, a vida do ser humano. O sentimento de orgulho como “mecanismo de libertação” para o autor é também o de orgulho para nós mesmos.

Tocando nas mãos de meu avô falecido, recordei-me ainda de nosso último encontro, em que ele me anunciou que sua hora havia chegado. Mas não foi assim, de qualquer modo. Antes ele ouviu o que eu tinha para lhe dizer pois eu havia chegado à aldeia todo contente e fui imediatamente procurá-lo. Com todo orgulho do mundo, anunciei a meu avô: sou índio. Ele abriu um lindo sorriso com sua boca já um tanto desdentada, abraçou-me e disse: - Então a minha hora já chegou (MUNDURUKU, 2005, p.36-37).

Ora, se a literatura é uma ferramenta que provoca alterações em nosso consciente e inconsciente, ela é capaz de promover reflexões, a partir de palavras, que nos motivam a percorrer, com ousadia e satisfação, os diferentes caminhos da existência. O momento de quase redenção explicitada pelo avô como sentimento de missão cumprida, a sensibilidade em escutar, com paciência, o que neto tinha a dizer, demonstram quão poderosos são os momentos de relatos que embrandecem o espírito do leitor e, conseqüentemente, o humanizam.

Candido ilustra o efeito da literatura na vida do leitor quando opina sobre a imaginação e devaneios suscitados a partir de uma obra literária:

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 1972, p.805).

Por exemplo, a palavra “rio”, tão significativa em *Meu vô Apolinário*: um mergulho no rio da (minha) memória, cuja importância o título do livro prenuncia, alude, metaforicamente, a, no mínimo, três significados. Há o sentido denotativo, o

dicionarizado: “curso de água natural, mais ou menos torrencial, que corre de uma parte mais elevada para uma mais baixa e que deságua em outro rio, no mar ou num lago” (HOUAISS, 2009, p.1669), demonstra a importância da natureza para os povos indígenas e o cuidado que eles têm em preservá-la. Ademais, o rio aparece como simbologia ao evento da morte, pois no quinto e último capítulo do livro, quando o avô de Munduruku morre, há o seguinte título: “Apolinário se une ao grande rio”. Para os mundurukus o leito do rio é comparado ao “céu” ou “paraíso” dos cristãos. Segundo a tradição do povo Munduruku, as pessoas sábias, ao morrerem, vão morar na nascente do rio Tapajós, “lugar para onde vão as almas iluminadas” (MUNDURUKU, 2009, p.14).

O vocábulo “rio” pode simbolizar, ainda, “as camadas profundas da nossa personalidade”, mencionadas por Candido. No livro de Munduruku, o rio exerce o papel de guia para sanar as incertezas que ocorriam na vida do jovem índio e é articulado, por meio de uma linguagem poética, como metáfora da sabedoria dos mais velhos, bastante respeitada pelos aborígenes brasileiros mais jovens.

Na obra nominada *A água e os sonhos*, Gaston Bachelard (1998) apresenta algumas simbologias da água presentes em diversas obras literárias, entre elas, o significado relacionado ao evento da morte:

[...] a vida de uma água imaginada, a vida de uma substância assaz personalizada por uma poderosa imaginação material; vamos ver que ela reúne os esquemas da vida atraída pela morte, da vida que quer morrer. Mais exatamente, vamos ver que a água fornece o símbolo de uma vida especial atraída por uma morte especial (BACHELARD, 1998, p.50).

No capítulo intitulado “Apolinário se une ao grande rio”, percebe-se o desligamento do avô com a vida terrestre, e é evidente que o rio, neste caso, simbolizado pela água, confirma a “morte especial” que revela a travessia do avô para uma outra vida, que não a material. Neste caso, Bachelard (1998, p.58) revela que “a água é assim um convite à morte; é um convite a uma morte especial que nos permite penetrar num dos refúgios materiais elementares”.

A forte presença do rio/água na obra, reverenciada pelo indígena e pelo avô, instiga-nos a imaginar o valor dado à natureza, bem como explicar por meio de metáforas alguns sinais que para um leitor mais desatento, talvez possa passar despercebido. Explica também o destino do indígena depois de sua morte: “desaparecer na água profunda ou desaparecer num horizonte longínquo, associar-

se à profundidade ou à infinidade, tal é o destino humano que extrai sua imagem do destino das águas” (BACHELARD, 1998, p.14).

A função que o idoso tem na vida de um indígena é de extrema importância, pois, durante toda a narrativa é perceptível que nem os pais do jovem indígena eram tão influentes para ele como o seu avô. Observa-se a delicadeza nas palavras do ancião ao falar sobre temas presentes em nosso dia-a-dia: paciência, perseverança, coragem, morte. Ele dá sentido a todos eles, por meio de exemplos que nutrem o saber de quem os recebe. O papel do avô no caso da personagem indígena é corroborar para o crescimento intelectual e emocional do garoto, que passa por diversas situações constrangedoras, como o *bullying*, mas que consegue superar e aceitar sua origem após diversas conversas com o avô que, ao observar a tristeza do neto, sabiamente se aproxima e o convida para ir ao rio:

- Hoje vamos tomar banho só nós dois.
Em seguida começou a andar em direção ao igarapé e eu senti que devia acompanhá-lo.
Confesso que a figura de meu avô sempre foi um mistério para mim. [...] E eu fui, sem saber o que iria acontecer (MUNDURUKU, 2005, p.26-27).

A partir desta ida ao igarapé, o avô pede ao neto para que se sente na pedra e saia somente quando ordenasse. Pede que observe e escute o que o rio estava querendo dizer a ele. Apesar de não ter entendido muito o que o avô estava lhe propondo, continuou esperando por uma resposta e, após este momento de reflexão, seu avô sabiamente o chama e lhe dá alguns ensinamentos:

- Você chegou à aldeia muito nervoso esses dias, não foi? Veio assim da cidade, lugar de muito barulho e maldade. Lá as pessoas o maltrataram e você se sentiu aliviado quando soube que viria para cá, não foi? Sei que está assim porque as pessoas o julgam inferior a elas e seus pais não o ajudam muito a compreender tudo isso. [...]. Por isso eu o trouxe aqui. Você viu o rio, olhou para as águas. O que elas lhe ensinam? A perseverança e a paciência (MUNDURUKU, 2005, p.30).

A princípio, o jovem indígena da história não compreendia bem a sua função dentro daquele universo, mas, aos poucos, começa a desvendá-la por meio dos ensinamentos tão bem narrados pelo avô que finaliza com o seguinte discurso:

Paciência de seguir o próprio caminho de forma constante sem nunca apressar seu curso; perseverança para ultrapassar todos os obstáculos que surgirem no caminho. Ele sabe aonde quer chegar [...]. Temos de ser como

o rio, meu neto. Temos que ter paciência e coragem. Caminhar lentamente, mas sem parar. Temos que acreditar que somos parte deste rio e que nossa vida vai se juntar a ele quando já tivermos partido desta vida (MUNDURUKU, 2005, p.30-31).

Esse diálogo com o avô deu início a uma grande cumplicidade entre os dois e foi por meio das metáforas utilizadas pelo avô, que o garoto começou a compreender e a aceitar sua identidade, bem como a diversidade existente em outra sociedade:

Nasceu entre nós uma cumplicidade muito grande e ele foi me conduzindo por um caminho de conhecimento que nunca fosse possível ter fora da cidade. O mais impressionante é que o velho Apolinário não conhecia nada da cidade de Belém ou de nenhuma outra (MUNDURUKU, 2005, p.31).

Enfim, a história finaliza com a sensação de que o garoto indígena aprende a lidar e aceitar suas origens e se fortalece diante das imposições que a vida lhe oferece. Assim, a importância desta obra está no diálogo estabelecido entre narrador e leitor bem como na transformação da personagem que, finalmente, compreende sua função e liberta-se para novos horizontes. Janice Thiél afirma que:

Quer a identidade seja construída em sua relação com o tempo, com o espaço, com a alteridade, quer seja construída com qualquer outro fator, esta é sempre elaborada pela linguagem. O discurso tece todas as nossas relações com os mundos interior e exterior, pela narração de histórias pessoais e coletivas (THIÉL, 2012, p.121).

A construção da identidade do pequeno indígena se revela aos poucos e, atrelada à realidade urbana, ele se reconhece e ao mesmo tempo reconhece o outro e, com isso, permite que ambos se relacionem independentemente das divergências que estarão por vir. Por fim, o autor encerra sua obra com mais um ensinamento repassado pelo avô acerca de tomadas de decisões, quando, por meio de metáforas, o jovem começa a enxergá-lo como um pássaro gigante, que o ampararia sempre, por meio de suas asas:

Hoje compreendo mais sobre o que ele me dizia. Já sonhei muitas vezes com pássaros. Eu mesmo já me tornei um deles em meus sonhos, certamente amparado pelas grandes asas do pássaro gigante que é meu avô no mundo ancestral. Nunca tomei decisões sem antes ouvir os enviados alados e escutar o que eles têm a me dizer, conforme meu avô me pediu. Ele que foi meu avô para minha compreensão (MUNDURUKU, 2005, p.37).

Conhecer aspectos da cultura indígena, por meio da linguagem e da configuração literária, poderá inculcar nas mentes de infantes, jovens e adultos leitores valores sociais caros à aceitação e ao respeito às diferenças sejam elas étnicas, etárias, religiosas ou de outros âmbitos, as quais são responsáveis pela alteridade do sujeito.

2.4 A PRESENÇA DA NATUREZA NAS OBRAS DE DANIEL MUNDURUKU

Na maioria das obras do escritor Daniel Munduruku nota-se uma forte ligação do autor com a natureza. Sabe-se que essa característica do povo indígena é completamente natural, visto que o universo no qual essa nação está inserida vincula-se intrinsecamente ao meio onde vivem. Na entrevista com o autor percebe-se, de início, esse elo. Quando questionado sobre os livros que mais o haviam influenciado durante seu percurso como escritor, Munduruku não hesitou em responder que “seu livro de cabeceira era a própria natureza”.

Novaes (2005, p.183), em seu artigo intitulado *O índio e a modernidade*, afirma que a sociedade indígena é “capaz de relacionar-se com seu ambiente de modo muito mais adequado que as culturas ditas civilizadas. Basta olhar o mapa mundi e conferir onde estão, no nosso planeta, as manchas preservadas - lá estarão ‘índios’”. Esse convívio harmonioso é expresso nas obras de Munduruku, que demonstra uma grande sensibilidade ao descrever atitudes relacionadas ao respeito pela natureza.

Na obra *O banquete dos Deuses*, Munduruku (2009, p.29) descreve essa relação:

Os povos indígenas têm uma coisa em comum: uma mensagem de amor pela Mãe Terra, de apego às raízes ancestrais transmitidas pelos rituais, um profundo respeito pela natureza, buscando caminhar com ela por meio de um conhecimento de propriedades que nos oferece e com as quais sustenta cada povo, como uma mãe amorosa que sempre alimenta seus filhos. Todo aprendizado de respeito à natureza é transmitido desde o nascimento.

A metáfora utilizada pelo indígena ao comparar a natureza com uma “mãe amorosa” revela a importância da mesma em sua vida, ou seja, nada mais sagrado do que a presença da mãe neste contexto, pois ela dá início à existência de todos os seres humanos. Essa simbologia reporta a sentidos significativos tanto para os

indígenas quanto para o homem ocidental, pois aproxima o papel da natureza com o da mãe, enquanto elementos inerentes à criação e à manutenção da vida e, portanto, ratificam a relevância que têm para o equilíbrio de uma sociedade.

Munduruku (2009, p.29) apresenta a Terra “como o ventre de que nós saímos, o solo do qual nos alimentamos e o coração a que retornaremos e no qual encontraremos os entes queridos que conosco conviveram”. Sua proposta é incentivar o leitor, com foco na criança e no adolescente, a refletir sobre aspectos importantes que promovam mudanças de atitudes em relação a tudo que envolva a preservação e o apreço ao meio ambiente. Ao discursar sobre princípios educativos relacionados às crianças ocidentais, afirma que “é preciso redirecionar o olhar delas. É preciso mudar a visão que têm sobre a Terra, sobre a natureza. É preciso ensinar que a Terra é sagrada e que, por isso, deve ser reverenciada como uma irmã mais velha nossa provedora” (2009, p.33).

A valorização da natureza, nos textos de Munduruku, desperta no leitor reflexões acerca dos significados de outras culturas imbricadas a sua própria cultura. O tratamento dado aos elementos pertencentes às culturas indígenas é permeado de ensinamentos não impostos pelo autor, mas articulados no texto de maneira cativante, com possíveis efeitos de admiração e respeito causados no leitor em relação ao universo narrado.

Ainda sobre seu discurso acerca da educação, Munduruku (2009,p.33) relembra que é preciso ensinar às crianças “o gosto pelo silêncio e pela contemplação das coisas criadas, ensiná-las a acolher as gotas da chuva que alimentam a terra e a sentir o frescor do vento, a andar descalças pela terra sentindo a energia que emana da natureza”. Com tais afirmações, o escritor indígena desvenda um mundo encantador, por meio de palavras expressas em suas narrativas de modo diversificado, ou seja, memorialista, epistolar, anedótico, dentre outros. O uso frequente e comedido de elementos extraídos da natureza, à semelhança de plantas, seivas, sementes, recursos para alimentação, moradia e deslocamento dos índios, estão nas páginas das produções deste escritor e revelam o cuidado e o respeito que tem pelo meio ambiente, venerado em rituais e danças típicas.

No primeiro capítulo da obra *Um Estranho Sonho de Futuro*, Munduruku (2006, p.20) descreve um ritual de cura que, detalhadamente, apresenta a importância do “curador” e seu conhecimento sobre plantas na aldeia:

Depois de uma hora, o curador acordou um pouco atordoado. Foi até o igarapé e tomou um banho frio da manhã. Precisava lavar o corpo para manter sua memória viva a fim de fazer o remédio certo para o doente. Durante o tempo todo esteve em silêncio como se estivesse procurando entender o sonho que havia tido. Em seguida dirigiu-se até a mata que circundava a aldeia e apanhou um pouco de erva e uma raiz.

Nesse excerto, o pajé, fundamentado em suas crenças, quando tem alguma dúvida ou incerteza na conduta com os tribais, toma um banho no igarapé, a fim de obter sabedoria por meio do auxílio das águas e, conseqüentemente, fazer a melhor escolha. Observa-se, ainda, o poder do silêncio, propagador das respostas que espera obter. O curador, em uma cultura indígena, é escolhido pelos indígenas por possuir alguns dons que se destacam dos demais. Ele é nominado xamã, o responsável pelo comportamento da comunidade indígena, um líder espiritual que aconselha e também auxilia na cura dos enfermos. Pode-se notar que nada é feito sem um propósito de sobrevivência no cotidiano dos indígenas. Ao contrário do “homem civilizado”, a relação do silvícola com a natureza não é de esgotar os recursos para obter lucros, mas sim de extrair dela o necessário para um viver saudável.

A visão do indígena em relação à natureza está interligada aos valores culturais que possuem, bem como seu conhecimento ambiental, numa interação perfeita e harmoniosa. Há sempre uma simbologia e explicação para os seres que fazem parte da natureza, por exemplo, os pássaros que se conectam com o celeste, as árvores ou plantas que representam o meio de comunicação entre o céu e a terra, os ciclos que influenciam suas atividades de caça e pesca e as estações do ano. Enfim, uma conexão primorosa transmitida, inicialmente, pela tradição oral, agora, por meio de narrativas, que demonstram as inúmeras contribuições que nos foram dadas durante séculos.

Como exemplo dessa simbologia, destaco o capítulo seis, O Funeral, do livro *Um Estranho Sonho de Futuro*. Nele, há uma passagem na qual o narrador indígena explica ao garoto Lucas, do meio urbano, a importância dos pássaros na cultura dos Mundurucus:

- A gente acredita que os pássaros são mensageiros dos espíritos do tempo. Eles são capazes de ver além do que vemos e sempre nos falam o que vai acontecer.
- Mas como é possível aprender isso, essa linguagem?

- O vôo deles é como uma escrita, um texto que a gente vai aprendendo a ler. É claro que para isso a gente precisa treinar bastante.
- Quem é que ensina essa escrita?
- Normalmente são os velhos. Meu avô mesmo me ensinava esses códigos deitado no chão e apontando para os pássaros (MUNDURUKU, 2006, p.43).

Esse relato, entre tantos outros, revela quão importante é a cultura indígena divulgada pelo escritor Daniel Munduruku no que tange à compreensão de inúmeras atitudes, crenças e costumes do povo Munduruku, espelho de outras tribos brasileiras, as quais foram negligenciadas por nossos antepassados por intolerância, ambição desmedida ou até mesmo ignorância.

Com isso, desconsideraram as riquezas culturais que os diversos povos indígenas proporcionaram aos brasileiros nos primórdios e que, ainda hoje, nos presenteiam com relatos reveladores de seus modos de vida e o contacto equilibrado com os recursos naturais, as expressões artísticas, a espiritualidade compartilhada entre si, o legado e a tradição centenária transmitida de geração a geração.

2.5 ENTREVISTA COM O ESCRITOR DANIEL MUNDURUKU

No dia 26 de novembro de 2016, na cidade de Londrina-Paraná, Daniel Munduruku proferiu uma palestra intitulada “A palavra-acontecimento: trocar experiências, trocar histórias”, no evento *Londrix*. Este festival literário ocorre há doze anos e tem o objetivo de divulgar a arte literária por meio de palestras, debates, oficinas, shows e *performances*. Na ocasião, tive a oportunidade de entrevistar o autor que, generosamente, permitiu-me a transcrição de sua entrevista nesta dissertação. Foram cinco questionamentos acerca da literatura indígena em ambiente escolar.

O primeiro questionamento foi sobre quais sugestões ele daria ao professor para motivar a leitura em sala de aula. Com isso, Munduruku relatou que a primeira motivação era o professor “gostar do que faz”. Ele acredita que sem essa motivação fica impossível trabalhar com pessoas, visto que também é necessário acreditar nelas, e ter também o profissionalismo em discernir sobre que tipo de formação ele quer dar ao aluno. Alertou também sobre a formação do próprio professor, sobre a consistência acerca de seu conhecimento, suas crenças e os estereótipos que não podem ser reproduzidos em sala de aula. Para ele, o professor deve ser um bom

leitor, para que possa compartilhar com seus aprendizes seu conhecimento literário. Precisa ser capaz de conciliar sua bagagem literária e dar ferramentas para que o educando evolua, que tenha sensibilidade na escolha das leituras e que elas se tornem realmente significativas para o aluno. Relembra também que o professor escolheu a sua profissão, portanto sua responsabilidade se torna ainda mais imprescindível para o crescimento intelectual e humano de seus alunos:

Ser um bom leitor, também é fundamental porque ler e educar é uma escolha, nós não escolhemos ser homem ou mulher, ser indígena, ser negro ou ser branco, isso é uma sugestão que o destino faz para a gente, É uma sina. Mas nós escolhemos ser professores, então temos que saber que toda escolha tem uma consequência (MUNDURUKU, 2016).

O segundo questionamento foi sobre as influências obtidas durante suas produções literárias, seus autores e livros favoritos. O escritor relatou que é impossível não ser influenciado pelos livros que leu durante seu percurso como escritor, visto que a literatura é essencial para a formação do pensamento e da postura diante do mundo. Entretanto, não deixou de evidenciar que seu principal livro de cabeceira é a natureza, a qual aludiu, metaforicamente, para dizer que graças a ela aprendeu a refletir, a treinar os sentidos, a observar e a fazer silêncio. Tais exemplos foram dados para confirmar que é a partir dessas atitudes que muitas vezes somos capazes de fazer nossas escolhas e, conseqüentemente, escolhas relacionadas à leitura e à vida.

O terceiro questionamento foi referente à literatura indígena e a pergunta foi se ele acreditava que tal literatura poderia contribuir para o processo de humanização de um adolescente. Certamente obtive uma resposta positiva, ou seja, que ela pode e deve contribuir para esse processo, porém o maior alerta dado pelo escritor foi de que ele acredita que os adultos são os principais responsáveis pelo hábito ou não da leitura de um adolescente. Ainda afirmou que, devido à fase em que se encontram, poucos são os jovens que se interessam pela leitura, a não ser que sejam obrigados pela escola a lerem um livro. Para ele, tal obrigatoriedade não passa de um tipo de violência imposta ao aluno, visto que pode causar sofrimento para o mesmo. Ele acredita que o adolescente necessita de referenciais, de exemplos que lhes mostrem a necessidade e o prazer que a leitura pode promover. O escritor relembra que a postura do professor influencia muito na escolha das leituras e que, portanto, ele deve ser criterioso nessa escolha.

A quarta indagação que fiz foi a respeito da inserção da literatura indígena nas escolas. Perguntei se ele percebia algum preconceito em relação a ela e quais as dificuldades que ele encontrou com isso. Segundo Munduruku, o preconceito está em segundo plano. Para ele ocorre uma falta de conhecimento em relação à literatura indígena, visto que muitos a confundem com a indigenista. Para ele muitos a desconhecem ainda e com isso:

[...] só quem lê e entra em contato com este tipo de texto, escrito por indígenas, é que vai poder fazer esse juízo de valores, fora isso, o que a maioria das pessoas tem é uma visão estereotipada inclusive de que não é possível um indígena escrever (MUNDURUKU, 2016).

A última pergunta feita ao escritor foi sobre sua percepção sobre as melhorias após o surgimento da Lei Nº 10.639/03 e da Lei Nº 11.645/08 que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Munduruku acredita que houve um avanço muito grande e a lei contribuiu para o crescimento e surgimento da Literatura Indígena. Para ele, alguns olhares se voltaram a essa temática, especialmente, os olhares do mercado editorial, que necessitou adequar-se à produção de livros com autoria indígena bem como fazer com que esses livros chegassem aos estabelecimentos de ensino. De acordo com o autor, “a lei vem dizer que os indígenas estiveram aqui, estão aqui, contribuíram e contribuem com a cultura brasileira.”

Outro ponto importante que Munduruku faz menção é a respeito do indígena de nossa atualidade. Ele percebe que há pessoas que ainda possuem certa dificuldade em aceitar a contemporaneidade do indígena, criando com isso uma imagem não verdadeira sobre a sua realidade atual. No entanto, Munduruku alerta que um dos principais aspectos para a melhoria dessa lei seria o investimento na formação dos professores e afirma que:

O Brasil tem que investir na formação dos professores, tem que mudar as instruções, tem que mudar os currículos das universidades e das escolas, ele tem que criar um fato novo para que essa lei saia do papel e se transforme numa realidade pois o objetivo da lei é lembrar pra todo mundo que todos nós formamos este país, e que o Brasil é um país formado por muitas cores, e todas essas cores tem um sentido, um significado, uma importância para fazer deste país o que nós queremos que ele seja, um país que possa dar respostas reais, efetivas para seus cidadãos, sejam eles de onde forem, de onde vierem, e quanto tempo eles estarão neste território (MUNDURUKU, 2016).

Durante a entrevista, em uma conversa informal, Munduruku relatou sobre a importância das pesquisas relacionadas à temática indígena e disse que cada pesquisador que a faz, dá voz a sua luta em divulgar de maneira não estereotipada a cultura de um povo que somente almeja o reconhecimento acerca de suas contribuições para a sociedade brasileira.

Pudemos observar que o escritor busca desmistificar a ideia de que o indígena não é um cidadão contemporâneo, e que como todo cidadão, também está sujeito a mudanças em sua sociedade, e que tais mudanças não podem ser vistas como uma ameaça à cultura dos mesmos. Ele se coloca como um exemplo do que é ter ido além de suas origens, vencendo obstáculos e paradigmas ao decidir fazer parte da cultura ocidental e obtendo um vasto conhecimento no âmbito acadêmico. Para ele, foi algo que lhe oportunizou adquirir ferramentas mais sólidas para a exteriorização de sua cultura e convicções.

Este capítulo foi dedicado às características mais específicas do escritor Munduruku, suas obras, seu estilo, sua biografia. No próximo, serão apresentadas algumas considerações sobre Literatura e Ensino e estudos sobre o Letramento Literário baseado na teoria de Rildo Cosson. Em seguida, será apresentada a proposta de Sequência Expandida, que contemplará a obra desse escritor, destinada aos alunos do Ensino Fundamental II, anos finais.

3 O LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre o ensino da Literatura, sua função dentro do âmbito escolar, as dificuldades que podem surgir bem como a urgente necessidade que o educador tem em encontrar alternativas para a melhoria de seu trabalho em sala de aula. Será feito um breve relato sobre o Letramento Literário proposto por Rildo Cosson (2014) , que servirá de base para a proposta de ensino por meio da Sequência Expandida.

Dessa maneira, penso acerca da formação do leitor, tema que atualmente tanto se discute, por meio de ações que nos levem à aproximação do texto literário ao universo dos alunos com o intuito de se posicionarem e refletirem sobre questões que realmente os envolvam.

3.1 O ENSINO DA LITERATURA

A escassez de investimento nas políticas públicas, o baixo rendimento escolar e a desigualdade social dentro de um ambiente escolar fazem parte do cotidiano da maioria dos professores das escolas públicas de nosso país. Porém, mesmo em meio a tantos fatores agravantes e deficiências existentes nesta esfera social, percebe-se um grande número de educadores atuando na busca de alternativas que melhorem a qualidade de ensino desses educandos, mantendo um pensamento otimista desvinculado do panorama de descrença que impera em nossa atual sociedade. Candido afirma que:

Nas sociedades que mantêm a desigualdade como norma, e é o caso da nossa, podem ocorrer movimentos e medidas, de caráter público ou privado, para diminuir o abismo entre os níveis e fazer chegar ao povo os produtos eruditos. Mas, repito, tanto num caso quanto no outro está implícita como questão maior a correlação dos níveis. E aí a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade (CANDIDO, 1995, p.188).

É nesta falta de oportunidade que o educador se arremessa na tentativa de superar ou amenizar tal desigualdade, e o professor que ministra aulas de Língua Portuguesa e ao mesmo tempo dedica-se à literatura, busca dentro desse processo de ensino e aprendizado, alternativas que desenvolvam a capacidade de fruição de seus alunos, mesmo que em longo prazo. Candido (1995, p.187) afirma que “quando

há um esforço real de igualitarização há aumento sensível do hábito de leitura”. Nesse sentido, a prática do letramento literário tem sido uma das alternativas para a melhoria deste processo que envolve a leitura nas escolas, visto que tal prática engloba um vasto número de possibilidades para que se desperte uma habilidade de leitura efetiva nos jovens leitores.

E justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p.30).

Magda Soares (2006, p.17) explica que a palavra letramento origina-se da língua inglesa *literacy*, que remete ao “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Com isso, infere que letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18). O letramento literário surge a partir desta ideia de que a prática social deve estar inserida no ensino da literatura. Cosson (2014, p.23) ressalta que a “literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” e destaca a importância do compartilhamento não somente entre o leitor e o escritor, mas também com a sociedade em que habita. Ele ainda afirma que “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2014, p.29).

Na obra *Construindo o leitor competente*, Braga e Silvestre destacam algumas considerações sobre a leitura como objeto de transformação:

Na verdade, cada um lê com o que tem dentro de si. E se o professor desafiar, fizer emergir o que seu aluno sabe, haverá envolvimento, interação, e a atividade de leitura cumprirá seu papel de confirmar, ampliar ou transformar seu conhecimento. Ao realizarmos as estratégias que ativam o conhecimento prévio do aluno, descobrimos, portanto, o quanto eles sabem ou o quanto eles não sabem a respeito do assunto que será abordado no texto (BRAGA E SILVESTRE, 2013, p.26).

Nesse sentido, as autoras defendem a importância das preliminares na apresentação de uma obra, ou seja, é necessária a sistematização de forma que o

aluno seja capaz de reconhecer as demais características deste texto que irá ler, observando também que toda obra tem o seu sentido, sua intenção, seu propósito e sua construção:

No momento da leitura, é preciso levar em conta que o texto ou o livro envolve: autoria, data de publicação, editora, edição, ilustração, ilustrador, prefácio, epígrafes, dedicatória, capa, contracapa, capítulos, número de páginas, origem ou fonte, público-alvo, distribuição, impressão, custo etc. A observação e a análise desses índices precisam ser incorporados à leitura para que o aluno-leitor “enxergue” que a produção escrita é uma atividade comunicativa, com uma função social, realizada em uma determinada situação, que abrange tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido (BRAGA E SILVESTRE, 2013, p.18).

Nas sequências básica e expandida de Cosson (2014), há a etapa nominada introdução, em que o autor propõe um momento da leitura que envolva a obra quando o aluno é convidado a manuseá-la de forma que conheça as suas especificidades físicas e aparentes, culminando no envolvimento mais efetivo e significativo da leitura. Neste pressuposto, observa-se também a importância da apresentação do autor da obra. Braga e Silvestre afirmam que

[...] o aluno descobre que o texto é um discurso produzido por alguém que tem uma história, que tem o que dizer, que está inserido em um contexto histórico-social e disso dependem suas escolhas temáticas e linguísticas. Descobre que o texto tem uma “voz” e essa voz ou registra, ou reflete, ou denuncia, ou recria, ou analisa (BRAGA E SILVESTRE, 2013, p.18).

Tal procedimento é um dos exemplos que contribui para o sucesso dessa metodologia, bem como aproxima o leitor da realidade do autor, criando uma maior intimidade com a obra apresentada.

Ensinar literatura é de fato gratificante quando se percebe que ela conduz o leitor a um processo de autoconhecimento, pois o convida a vivenciar momentos que provocam inúmeras reflexões acerca de seu próprio mundo, ressignificando-o. Segundo Yunes e Pondé:

A literatura, sendo expressão, pode complementar a comunicação do leitor com o mundo. Seu texto, antes de enigma a ser decifrado, é um detonador de significações; não sendo um universo fechado, convida o leitor a penetrá-lo e dar-lhe sequência com sua leitura. Sendo diálogo que se estabelece entre duas subjetividades, entre duas expressões (a da obra e do leitor), a literatura retira a comunicação do espaço da recepção pura e simples da atitude passiva do leitor, de quem assimila um comunicado.

Toda mensagem e informação exigem a interação do receptor (YUNES;PONDÉ, 1989, p.48).

Sabe-se que a leitura e a literatura são indissociáveis e contribuem com o processo de reconhecimento de um mundo pertencente à cultura. A literatura ajuda neste processo com o intuito de fazer com que o leitor se integre neste meio cultural, e o faz compreender também a sua localidade, suas relações sociais de maneira mais ética, solidária e crítica com o mundo exterior. Neste sentido, Yunes e Pondé (1989, p.47) relatam que o jovem leitor visa preencher um espaço vazio de suas vivências na tentativa de obter recursos que permitam a decodificação do mundo, e com isso, afirmam que ele “pode alcançar, na leitura, compensação para a marginalização que vive na realidade empírica. É desse modo que “vivendo o texto”, ele pode passar da condição de mero destinatário do discurso adulto a sujeito de sua própria história, realizando assim a meta que paradoxalmente a educação se propõe e inviabiliza.”

Ensinar literatura é também questionar o porquê de ensiná-la. Vivemos em uma sociedade que constantemente desfavorece e limita o acesso aos livros, e que devido a essa dificuldade na universalização da leitura, faz com que o hábito de ler fique em segundo plano. Porém, sabe-se que a literatura tem o poder emancipador: ela pode “contribuir para a formação do pensamento crítico e atuar como instrumento de reflexão, uma vez que pode questionar, através de sua linguagem, a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante” (YUNES; PONDÉ, 1989, p.39). Com isso, a presença da literatura é indispensável no ambiente escolar, pois ela contribui no crescimento intelectual, identitário e amplia o conhecimento de mundo do aprendiz:

Uma literatura que se quer aberta tem de representar a realidade de tal modo que permita opções ao leitor, ao lado de sua identificação. A literatura verdadeiramente emancipatória promove a criatividade e o espaço do leitor pela sua própria expressão estética (YUNES; PONDÉ, 1989, p.42).

Desse modo, faz-se necessário desenvolver um trabalho escolar nos anos finais do Ensino Fundamental II que coloque em discussão a necessidade que se tem de se formar leitores capazes de interagir com diversos tipos de indagações que surgirem dentro deste processo de ensino e aprendizado, bem como buscar meios que contribuam para que este processo realmente se efetive. A proposta de

Letramento Literário, de Rildo Cosson, vai ao encontro com a busca de novas possibilidades que o professor tanto almeja no trabalho com a literatura.

3.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO DE COSSON

Rildo Cosson (2014, p.17) defende a importância da Literatura dentro do âmbito escolar e para ele “a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”, porém, é preciso mudar algumas concepções para que realmente se promova o Letramento Literário. Infelizmente ocorrem muitas divisões sobre como ensinar Literatura no Ensino Fundamental e Médio e, ainda, muitas situações nas quais se abandonam obras e nota-se que:

o conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários (COSSON, 2014, p.22).

Cosson (2014, p.23) ainda alerta para a falência do ensino da literatura nas escolas, pois segundo o autor ela é, muitas vezes, ensinada de maneira equivocada, e afirma que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Para ele a escola ainda está presa a programas curriculares, restrita à historicidade literária e somente a partir de uma experiência literária será possível enfrentar tais obstáculos e romper com o “círculo da reprodução ou da permissividade” (COSSON, 2014, p.23).

Segundo o autor, o Letramento Literário é uma prática social, portanto, a escola é responsável por ela. Enfatiza então a necessidade de definir o lugar que a literatura ocupa no ambiente escolar, de que forma ela está sendo vivenciada e mais, com quais estratégias de ensino ela se manifesta. Tais indagações são feitas pelo autor, pois ele defende que:

[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2014, p.27).

Com isso, por meio desse compartilhamento, o leitor reconhece outros mundos e outros significados que vão ao encontro de uma leitura significativa para o

mesmo. Uma das principais características de um bom leitor é a capacidade de reconhecer as inúmeras vozes existentes em um texto, aquele que reconhece o seu sentido em relação ao mundo e a si mesmo, capaz de ser despertado por sentimentos e sensações, bem como compartilhá-los com outras pessoas. Por esse motivo, Cosson (2014, p.28) afirma que “o efeito de proximidade que o texto literário traz, é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” .

O Letramento Literário, baseado na teoria de Cosson, tem por objetivo desenvolver no educando a capacidade de emergir no universo da literatura de forma intensa. O papel do professor é muito importante, pois deve “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2014, p. 29).

Nota-se, então, a necessidade de transformar a literatura em um objeto significativo para o leitor, por meio de obras que fujam do estereótipo, que nada contribuem para o crescimento humano. Desse modo, a crítica literária tem um importante papel nas escolhas e na categorização das obras literárias. Dentro dessas concepções, Turchi afirma que:

A crítica literária deve apontar nas obras a presença de um imaginário libertador ou de um imaginário condicionador, deve ter em suas prerrogativas a construção da qualidade literária das obras, responsabilizando-se por uma história da literatura infantil e juvenil no Brasil; deve, por fim, contribuir para a formação de um leitor cada vez mais crítico (TURCHI, 2002, p.30).

Além das características supracitadas, Cosson (2014,p.31) relembra que a escolha de uma obra “nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados, nos catálogos, passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo comum à maioria dos produtos culturais” . Ele relembra que há vários fatores que envolvem tal seleção, evidenciando as múltiplas finalidades: textos com os fins educacionais, textos que são separados pela faixa etária do aluno, textos que são apresentados de acordo com a condição oferecida na biblioteca da escola e, por fim, o mais determinante é a escolha de textos de acordo com o cabedal literário do professor.

Tais fatores fazem com que, involuntariamente, o professor não busque outras alternativas a não ser os cânones que já fazem parte de seu cotidiano ou que estão consolidados pela crítica literária. No entanto, não se defende aqui a ilegitimidade das obras que já fazem parte de um contexto literário, mas sim a necessidade da inserção de outras obras contemporâneas no âmbito escolar, visto que existe uma vasta oferta das mesmas com avaliações altamente qualificadas.

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNDE), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem contribuído para essa finalidade, pois seu principal objetivo é democratizar o acesso a obras de literatura infanto juvenil nas bibliotecas das escolas de nosso país. Com isso, após tais obras passarem por uma rigorosa avaliação, os professores têm acesso a esse acervo que é muito variado e rico em propostas que contribuem para o Letramento Literário de nossos educandos. Foi em um desses acervos que conheci as obras de Daniel Munduruku, a partir das quais selecionei a obra *corpus* desta pesquisa.

Cosson (2014, p.34) ressalta ainda que não se deve ignorar o cânone, pois ele “também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformulá-la, seja para ampliá-la”. Entende-se que deve haver um equilíbrio entre a literatura que já foi consolidada e a literatura contemporânea, a qual está ganhando seu espaço e valor literário. Assim,

é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. Também é necessária a distinção entre o contemporâneo e o atual [...] obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita e publicação (COSSON, 2014, p. 34).

A distinção sugerida por Cosson reitera a necessidade do professor transformar a leitura apresentada em sala de aula em um objeto significativo para o seu aprendiz. No entanto, promover tal objetivo demanda critérios na seleção de obras e neles deve haver o reconhecimento da herança cultural da comunidade deste aluno. Selecionar um livro que atenda às diversas propostas esperadas pelo professor, bem como pelo leitor, é um desafio que requer muita sensibilidade e

perspicácia para que não ocorram desacordos e que a proposta do Letramento Literário seja realmente efetivada.

Cosson (2014, p.48) apresenta duas propostas de sistematização do material literário que pode ser trabalhado em sala de aula com o objetivo de promover o letramento literário: Sequência Básica e Sequência Expandida.

Tais sequências possuem três perspectivas metodológicas: técnica de oficina, técnica do andaime e a do portfólio. A primeira técnica “consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento”. Neste caso, o aluno deve nesta atividade, estar sempre registrando o que lê. Na segunda perspectiva, o professor deve “atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos” (COSSON, 2014, p. 48). Por meio dos registros no portfólio é que serão sustentadas as duas sequências propostas por Cosson (2014).

A primeira é a Sequência Básica, que consiste em desenvolver tal letramento em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação possui alguns pontos que são relevantes para a sua execução. Nela o professor deve atentar-se ao objetivo que ele tem em mente para a preparação do aluno na leitura da obra, pois é a partir de uma boa motivação que o sucesso ocorrerá ou não. Cosson (2014, p.55) afirma que o sucesso da motivação está interligado às práticas que “estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Para ele, criar tais laços facilita a expectativa que o aluno tem acerca da leitura que será feita, independente de uma sistematização. É o momento em que o aluno adquire liberdade para discutir sobre o tema que será abordado na leitura, essa discussão pode ser desenvolvida de forma oral ou escrita.

A introdução tem por objetivo apresentar a obra ao leitor. O professor pode, nesse momento, estabelecer estratégias para a apresentação do livro, como, por exemplo, falar sobre sua importância, justificando a escolha, bem como levar o discente à biblioteca para que tenha um acesso mais concreto da obra, ou seja, “uma apresentação física”. O professor tem, nesta fase, a oportunidade de manusear a obra e juntamente com os alunos, apreciar a capa, a orelha do livro, o prefácio, as imagens, enfim, explorá-la externamente e internamente, a fim de introduzir a leitura.

O terceiro passo é a leitura do texto propriamente dito, quando o professor deve acompanhar o estudante num processo nominado “intervalos”. São chamados intervalos, pois são etapas pelas quais os alunos apresentam suas impressões, estudam a estrutura da obra, vocabulário e expressões existentes na leitura, para

que ocorra a aferição da mesma. Como última etapa, temos a interpretação, que, para o autor, pode ser pensada em dois momentos: interior e exterior:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra (COSSON, 2014, p.65).

A importância do momento interior da leitura está relacionada ao encontro que o leitor terá com a obra, ou seja, a etapa pela qual ele se identifica ou não com ela. Se bem elaboradas as etapas anteriores, a etapa da interpretação ganha seu valor, e com isso torna-se um ato social para o aluno.

O segundo momento, é o momento externo: “é a materialização da interpretação como ato de construção de sentido de uma determinada comunidade”. (COSSON, 2014, p. 65). Essa fase, de acordo com o autor, é aquela pela qual o mundo se revela para o leitor, sensações que de certa forma o atingiram e certamente teve o poder de modificar ou não seu modo de pensar ou seu conhecimento de mundo.

A segunda proposta de Cosson (2014) é a Sequência Expandida, que será utilizada como base e modelo para a elaboração de atividades práticas relacionadas à leitura da obra indígena *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória de Munduruku* (2005). A Sequência Expandida (SE) surgiu pela necessidade de sistematizar, de maneira mais detalhada, a Sequência Básica (SB). Foi então que surgiu a ideia de incorporar outras práticas, porém, sempre respeitando os princípios da SE. Para o autor, “fazia-se necessária uma reflexão maior que, sem abandonar os princípios ou ganhos da sequência básica, incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário” (COSSON, 2014, p.76).

Tal orientação, apresentada pelo autor, possui as mesmas etapas da Sequência Básica, porém na Sequência Expandida, foram acrescentados dois tipos de interpretação: primeira e segunda interpretação e, em seguida, a Expansão. Ela inicia-se com a motivação. Cosson (2014, p.79) ressalta que na motivação “o professor não pode perder aquilo que realmente interessa na realização de qualquer uma delas: a preparação para a leitura do texto literário”. Esta preparação é imprescindível para o sucesso de todo esse processo, porém, o professor não pode

estendê-la tanto, de forma que prejudique a continuidade da leitura, pois em seguida, tem-se a introdução. Na introdução, o professor deve imaginar que “algum aluno já deve ter ouvido falar do livro ou do autor e aproveitar o conhecimento para localizar com economia os dados críticos, biográficos e bibliográficos ao lado da justificativa da seleção” (COSSON, 2014, p.80). Para o autor, a introdução também deve ser breve e não pode ultrapassar uma aula, portanto, sugere atividades significativas nesta etapa, como, por exemplo, uma abordagem que questione algum aspecto temático da obra, que leve o leitor a elaborar ideias acerca da mesma.

Com isso, parte-se para a leitura. Esta fase é importante, porque, o professor acorda com o seu aluno os prazos, as condições, o tempo, enfim, ele aponta os limites que serão dados para que não ocorra a dispersão e nem o desinteresse pela obra. Cosson (2014, p.81) subdividiu esse período de leitura e nominou de “intervalos”. Para ele, tais intervalos “são momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse”.

Após a leitura, dá-se, então, continuidade à primeira interpretação, que tem como característica principal a apresentação da obra, como visto anteriormente na Sequência Básica. No entanto, são apresentados sete itens de contextualização, subdivididos em contextualização teórica, contextualização histórica, contextualização estilística, contextualização poética, contextualização crítica, contextualização presentificadora e contextualização temática. De acordo com o autor, as contextualizações apresentadas orientam o professor e dão a compreensão mais ampla das obras, visto que estão inseridas dentro de um contexto literário a ser explorado.

Cosson (2014, p.86) define a contextualização teórica como aquela que “procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encontradas em cada obra”. Para ele, certos conceitos presentes em uma determinada obra dizem muito sobre ela, corroborando para a exploração dos mesmos.

Já a contextualização histórica “abre a porta para a época que ela encena e o período de sua publicação” (COSSON, 2014, p. 86). Neste caso, explorar o contexto histórico da obra e situá-la em uma determinada época, explorando fatos e acontecimentos ocorridos, é pertinente para o enriquecimento da leitura.

A contextualização estilística “está centrada nos estilos de época ou períodos literários, mas precisa ir além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais” (COSSON, 2014, p.87). O autor destaca nesta etapa a importância existente entre o período literário atrelado à obra, para que haja também a identificação do próprio escritor, suas características presentes na mesma.

A contextualização poética, segundo ele, está relacionada à estrutura ou composição da obra, porém o professor deve atentar-se para não se limitar ao que ele chama de “catalogação de itens”, ou seja, “reduzir a poética a uma lista de figuras no caso da poesia ou a categorias como personagem, narrador, tempo, espaço e outras no caso de narrativas literárias” (COSSON, 2014, p.87). Para ele, tal contextualização “é a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal” (COSSON, 2014, p. 88).

A contextualização crítica tem sua importância devido à recepção dada à obra a ser apresentada. Mesmo não sendo uma obra canonizada, é importante a apresentação de impressões da mesma por meio de outras vozes.

Na contextualização presentificadora “o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social, elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (COSSON, 2014, p. 89). Acredita-se que esta etapa é de grande importância para ele, pois, é por meio desta contextualização que a sua leitura pode tornar-se significativa.

A última contextualização apresentada pelo autor é a temática e, como diz o nome, deve ser focada no tema tratado. Nessa etapa, é fácil que tanto o professor como o aluno se envolvam tão profundamente que Cosson (2014, p.90) alerta que seja estabelecida uma “delimitação rigorosa do trabalho dedicado ao literário e solicitar o acompanhamento do tema no campo de interesse dos alunos por um docente de outra disciplina”. Ele aponta serem necessários alguns cuidados com relação à sua exploração e, portanto, sugere buscar outra disciplina para sanar as inquietações que surgirão. Isso quando for necessário um aprofundamento, para que não ocorra afastamento ou desvinculamento do objetivo proposto, ou seja, o letramento literário.

A segunda interpretação, de acordo com Cosson (2014, p.92), “tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos”. Tal objetivo explora aspectos da obra que variam de acordo com o que o professor almeja explorar:

personagem, tema, questões históricas, questões contemporâneas, enfim, de acordo com a/as contextualização/contextualizações selecionadas.

A relação entre a contextualização e a segunda interpretação pode ocorrer de duas maneiras: direta ou indireta. Segundo o autor, “a indireta é aquela em que o aluno realiza a contextualização separadamente, ou seja, a pesquisa é feita sem que se estabeleça uma relação prospectiva e imediata com a atividade” (COSSON, 2014, p. 92). Na direta não ocorre essa separação e, com isso, a contextualização e a segunda interpretação se realizam de maneira única. O autor sugere, também, que a direta seja realizada em forma de projetos, para um melhor aprofundamento da leitura, porém, tudo dependerá da faixa etária e do ano em que será trabalhada a obra.

Finalmente, a proposta da Sequência Expandida encerra-se com a Expansão, que tem por objetivo utilizar outros textos ou obras que se assemelham à principal ou se contrastam. Nessa fase, o aluno deve buscar a intertextualidade existente em ambas as obras e a finalidade é, especificamente, comparativa.

3.3. ATIVIDADES NO MODELO DE SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Fundamentada na teoria de Cosson (2014), serão apresentadas atividades aos professores interessados na temática indígena, ou seja, um modelo de Sequência Expandida da obra *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, do escritor indígena Daniel Munduruku (2005). Nela, o professor poderá desenvolver um trabalho que tem por objetivo principal promover o Letramento Literário. O trabalho é direcionado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Obra: *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* (2005), de Daniel Munduruku (2005).

Público Alvo: Anos finais do Ensino Fundamental II.

Duração: Aproximadamente 30 horas/aula.

1. MOTIVAÇÃO

De acordo com Cosson (2014, p.79), é necessário “estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido

depois”. Neste sentido, o objetivo desta etapa é apresentar aos alunos diversas imagens de indígenas, em vários contextos, no passado e no presente, para introduzir a discussão sobre o papel que eles desempenham hoje em nossa sociedade.

Atividade 1: (2 aulas)

Mostrar aos discentes diversas imagens de indígenas em vários contextos, no passado e no presente, para introduzir a discussão sobre o seu papel na nossa sociedade contemporânea. A discussão será feita de forma investigativa, para observar a visão dos alunos em relação ao indígena, sobre o que eles sabem ou imaginam como é/foi a vida dos povos indígenas. Utilizarei questionamentos tendo como base a pesquisa de Ludmila Martins Ligório (2012), que investigou em uma escola as representações dos alunos do Ensino Fundamental sobre os povos indígenas, em Porto Alegre:

- Quando falamos em povos indígenas, o que vem primeiramente em sua mente?
- Como você imagina a vida de um indígena atualmente?
- Como você imagina a vida de um indígena antigamente?
- Você acha que mudou alguma coisa hoje ou eles permanecem da mesma forma que no passado?

As figuras a seguir serão apresentadas em forma de slides para que os jovens reconheçam e discutam acerca das mudanças ocorridas durante séculos, bem como observem que a presença do indígena também ocorre em outros países. As figuras 1 e 2 representam os indígenas norte-americanos. Nelas, poderão ser exploradas as origens desses povos, bem como se questionar sobre o que sabem acerca do “velho oeste”. Já, nas figuras 3 e 4, há a representação dos indígenas na época do descobrimento do Brasil. Nessas figuras pode-se questionar a visão dos portugueses em relação aos indígenas, a que tais imagens remetem, enfim, diversas ideias podem surgir em relação à apresentação. Caberá ao professor criar possibilidades de interpretação para as mesmas. O termo estereótipo também deve ser explorado nessa fase para que não haja dúvidas acerca do tema que será trabalhado futuramente.

Nas figuras 5, 6, 7, 8 e 9, serão apresentados alguns povos indígenas existentes em nosso país, nos dias atuais. Neste momento, será pertinente explicar também aos alunos que, de acordo com Luciano (2016), os indígenas não gostam de ser chamados de índios, para eles tal expressão remete a um termo pejorativo originário da expedição do italiano Cristóvão Colombo, que almejava viajar em direção às Índias, no continente asiático, mas, por um equívoco, chegou na América, em 1492:

Castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fossem as Índias, mas que na verdade era o atual continente americano. Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc. (LUCIANO, 2016, p.30).

É interessante ressaltar aos alunos que os indígenas gostam de ser reconhecidos como um povo, denominados pela sua localidade, como, por exemplo, o autor da obra que será lida: Daniel Munduruku.

Figura 1: *American Old West*.



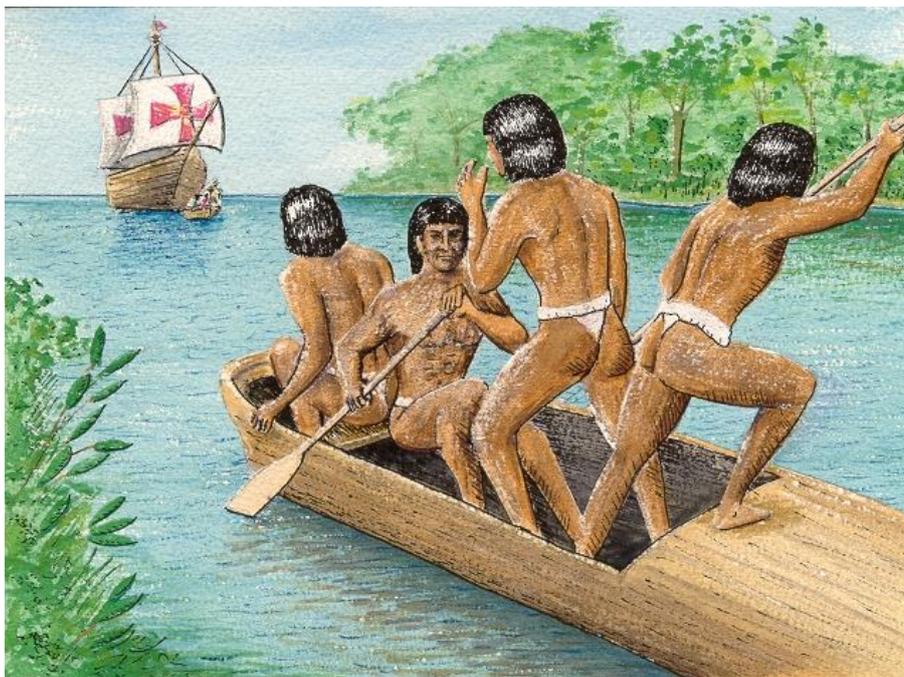
Fonte: Disponível em: <<https://www.desktopnexus.com/groups/american-old-west/image/1450865/>>
Acesso em: 14 set.2017.

Figura 2: *Native American.*



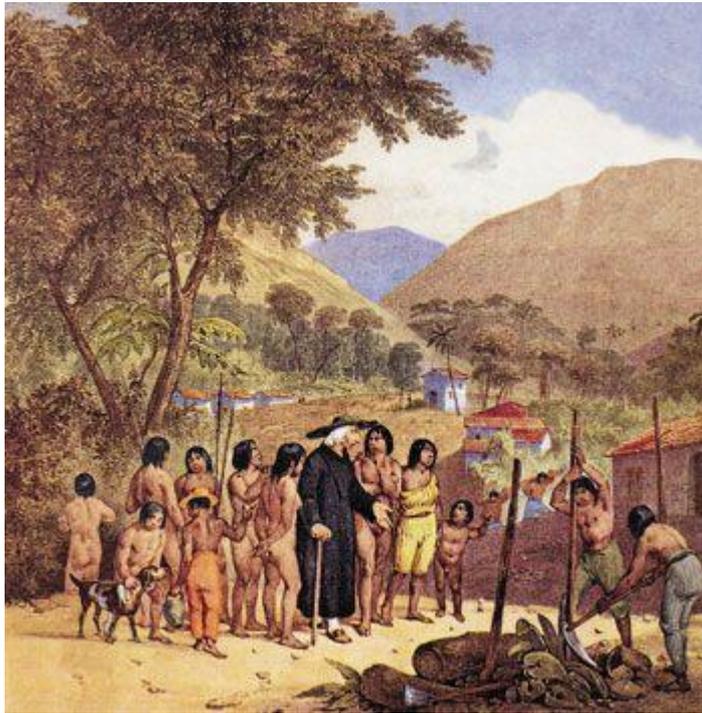
Fonte: Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/114419646756492308/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

Figura 3: Vida dos Índios de 1500.



Fonte: Disponível em: <<https://www.colegioweb.com.br/curiosidades/vida-dos-indios-de-1500-aos-dias-de-hoje.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

Figura 4: *Presos ao passado.*



Fonte: Disponível: <<http://www.revistaeducacao.com.br/presos-ao-passado/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

Figura 5: *Arikapu.*



Um grupo familiar em Baía das Onças.
Foto: Hein van der Voort, 2001.

Fonte: Disponível em: <<https://img.socioambiental.org/v/publico/arikapu/>> Acesso em: 14 set. 2017.

Figura 6 : *Guarani-nandeva*.



Liderança guarani ñandeva com Ailton Krenak na Terra Indígena Itariri (Serra do Itatins). Foto: acervo do ISA (sem autor), 1984.

Fonte: Disponível em: <<https://img.socioambiental.org/v/publico/guarani-nandeva/>> Acesso em: 14 set. 2017.

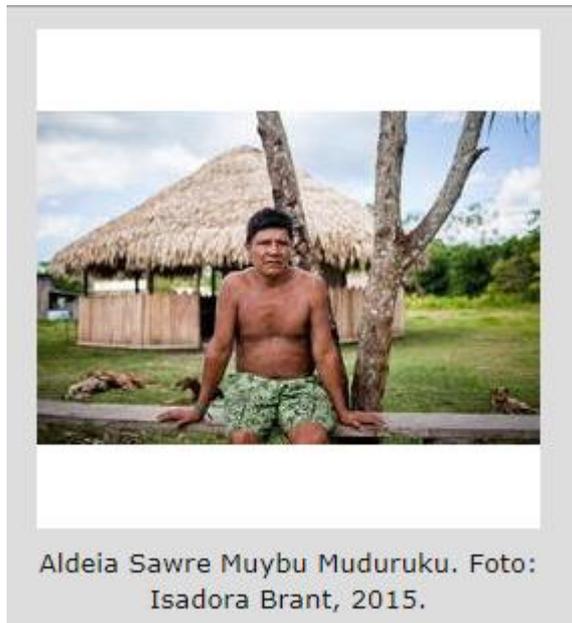
Figura 7: *Kaingang*.



Grupo Kaingang da TI Apucarantina dançam no Centro Cultural de Londrina (PR). Foto: Kimiye Tommasino, 2000.

Fonte: Disponível em: <<https://img.socioambiental.org/v/publico/kaingang/>> Acesso em: 14 set. 2017.

Figura 8: *Aldeia Munduruku.*



Fonte: Disponível em: <<https://img.socioambiental.org/v/publico/Munduruku/>> Acesso em: 14 set. 2017.

2. INTRODUÇÃO

De acordo com Cosson (2014, p.60), são necessários alguns cuidados ao se tratar da introdução. Ela não deve se estender tanto, porém é nela que se menciona a obra que será lida e o professor “não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”. O autor sugere diversas estratégias para a apresentação da obra para que a introdução seja efetivamente bem elaborada: “a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra” (COSSON, 2014, p.61). Com isso, espera-se que na introdução ocorra uma significativa receptividade em relação à obra que será lida, para que, em seguida, o professor se direcione para a próxima etapa, a leitura.

Atividade 2 (2 aulas)

Nesta etapa será apresentado aos alunos um vídeo¹ sobre Daniel Munduruku. A partir do vídeo, os alunos poderão ter uma noção rápida e didática sobre como tem sido a inserção do escritor indígena nas escolas. Em seguida, o autor é apresentado de forma mais específica, atrelado à obra. Nesta etapa os alunos receberão os exemplares para a apreciação visual da obra, ou seja, exploração da capa, imagem, ilustrações, título. Concomitantemente à atividade, serão apresentados, em forma de slides, questionamentos sobre as expectativas que os alunos possuem em relação ao título e, ainda, a apresentação de uma breve definição sobre o significado de “memória” em uma obra literária. Essa definição será apreendida do Caderno de Memórias, disponibilizado aos professores participantes das Olimpíadas de Língua Portuguesa (2016), visto que a mesma é baseada neste gênero:

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. As narrativas, que têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor do passado, são contadas da forma como são lembradas no presente (CADERNO DE MEMÓRIAS, 2016, p.19).

Por meio da definição anterior serão elaboradas questões acerca do título e da capa do livro:

¹ Vídeo, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e6-RjNyV6lo>>.

Figura 9: Capa do livro *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*.

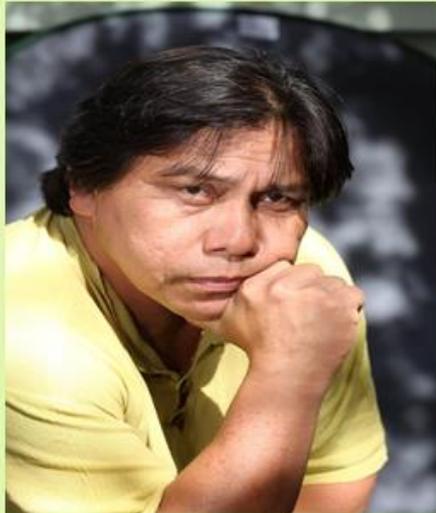


Fonte: Livro impresso.

- 1) O que você observou na capa do livro que remete à definição de memória, dada anteriormente?
- 2) Quais memórias poderão ser encontradas neste livro?
- 3) Quais temas você acha que serão abordados nesta história?

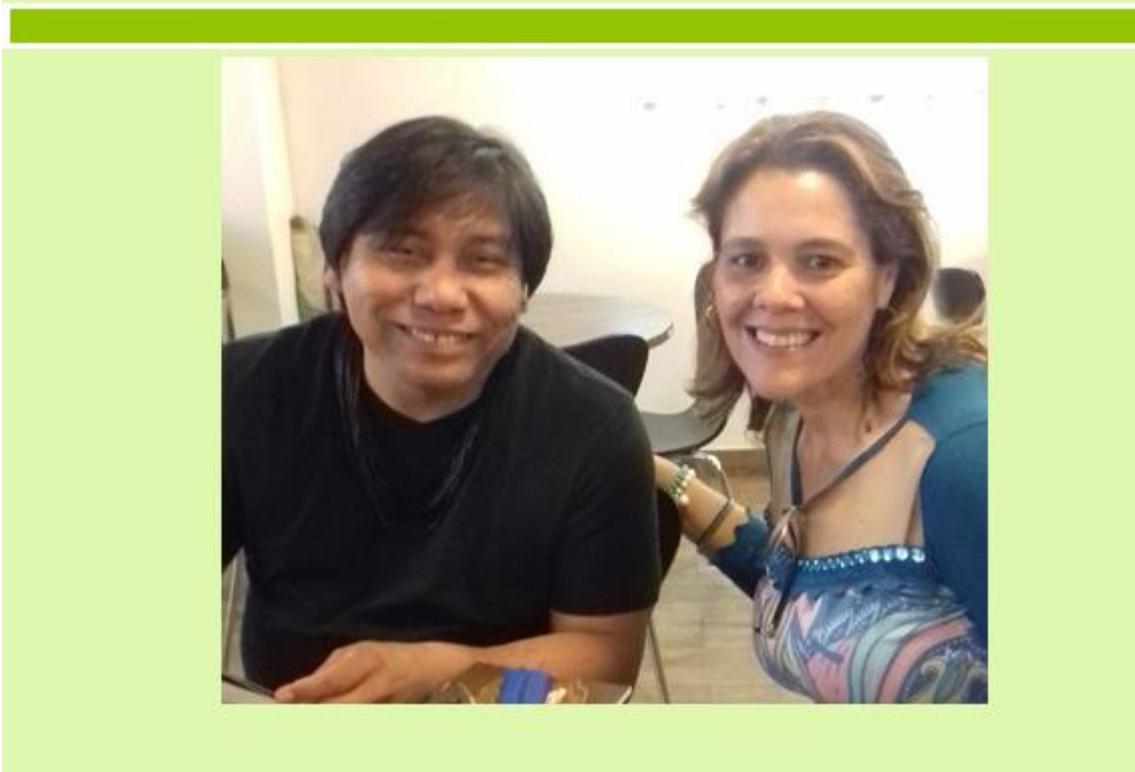
Após o questionamento, será apresentada uma breve biografia do autor Daniel Munduruku em slides:

O ESCRITOR



- **Daniel Munduruku** é um escritor indígena nascido no Pará, graduado em Filosofia, com licenciatura em História e Psicologia.
- Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), pós-doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

- Autor de mais de 50 livros para crianças, jovens e educadores, recebeu diversos prêmios no Brasil e no exterior, dentre eles: Prêmio Jabuti, da Academia Brasileira de Letras, Érico Vanucci Mendes e o Prêmio Tolerância (outorgado pela UNESCO).
- Muitos de seus livros receberam o selo “Altamente Recomendável”, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 26/11/2016.

Após as apresentações dos slides anteriores, os alunos já terão uma ideia sobre a leitura que irão fazer. Talvez alguns pensamentos já comecem a ser “desentortados”, como diz o próprio autor Daniel Munduruku. A apresentação dos slides, intenta demonstrar aos alunos que eles também terão a oportunidade de se aproximar de Munduruku, pois ele se disponibiliza a dar palestras em escolas, pessoalmente, ou por web conferências.

3. LEITURA

Nesta atividade serão estipulados prazos para a leitura da obra. De acordo com Cosson (2014, p.62), “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. O autor também sugere que sejam feitos os intervalos, que são atividades mais específicas acerca da obra. Como se trata de uma obra não extensa, os capítulos

serão divididos em três intervalos, a fim de retomarmos a leitura e verificarmos a apreciação da mesma.

Atividade 3: (EXTRACLASSE)

1º INTERVALO:

Leitura dos três primeiros capítulos (atividade extraclasse): A raiva de ser índio, Maracanã e Crise na cidade.

Atividade 4: (2 aulas)

Para a checagem da leitura, serão elaborados alguns questionamentos acerca dos capítulos lidos. Nestes três primeiros, a personagem sofre com a rejeição de seus colegas e com o preconceito por ser “índio”. Será feita uma dinâmica com os alunos a fim de se “colocar no lugar do outro”, pedindo para que registrem sobre o que fariam se estivessem no lugar da personagem.

Após o registro, serão trocadas ideias, a seguir elencadas em um mural para a apreciação de todos.

Questões para a checagem da leitura:

- 1) Você sabe definir a palavra *bullying*?
- 2) Que relação tem essa palavra com a personagem da história?
- 3) Que tipo de preconceito você percebeu na leitura com relação à personagem?
- 4) Por que o indígena sentia “raiva de ser índio”?
- 5) Em que momentos a personagem se sentia bem?
- 6) Há um momento em que a personagem se apaixona, mas não é bem sucedido. Você já passou por esse tipo de situação? Comente.
- 7) Em relação à estrutura dos capítulos, como você pode definir o tipo de personagem desta obra?
- 8) Em que época é narrada a história?
- 9) Que diferenças você encontrou nesta personagem que chamou sua atenção?

Atividade 5: (2 aulas)

Será proposta uma palestra interdisciplinar, com um educador da disciplina de Sociologia, sobre diversidade e preconceito (título a definir) para que o assunto seja aprofundado pelos alunos. Nela, eles deverão elaborar um relatório sobre suas impressões acerca do tema e correlacioná-lo à narrativa em pauta.

2º INTERVALO:

Nesta segunda etapa, serão lidos os capítulos “O vô Apolinário”, “A sabedoria do rio” e “O voo dos pássaros”.

Estes três capítulos estão diretamente interligados às mudanças da personagem, assim como ao seu relacionamento com o avô.

Atividade 6: (1 aula)

A aula será iniciada com a seguinte indagação escrita no quadro de giz:

“Que importância seus avós têm/tiveram em sua vida?” Neste momento, os alunos serão instigados a comentar sobre seus relacionamentos com os avós ou com os idosos, de modo geral. Deverão também fazer comentários sobre suas impressões acerca do relacionamento da personagem com o avô na narrativa, registrando os aspectos positivos e negativos sobre o mesmo.

Após os comentários e registros apresentados, os alunos serão convidados a assistirem a um vídeo² no qual Daniel Munduruku relata sobre sua infância, a importância de seu avô e as dificuldades que encontrou ao mudar para a cidade.

Atividade 7: (extraclasse)

Antes de apresentar a atividade aos alunos, lembrá-los do gênero entrevista:

A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação (MEDINA, 1990, p. 8).

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J_cwwHRhRw4>.

Entrevista com avós:

Os alunos deverão fazer uma entrevista informal com seus avós ou com idosos próximos a eles, indagando sobre recordações mais marcantes, observando se os mesmos relembram algo de sua infância, adolescência ou juventude. Poderão registrar via áudio ou por escrito, para posterior apreciação em sala de aula.

Atividade 8: (2 aulas)

Sabe-se que, além da presença da natureza, característica marcante nas obras de Munduruku, existem também outros aspectos que devemos resgatar para que a leitura não se limite apenas ao momento de fruição. Visto que o gênero presente nesta obra é Memória Literária, serão exploradas algumas questões acerca dele.

A seguir, serão apresentadas atividades que podem ser trabalhadas, utilizando o gênero memória, bem como explorar algumas características presentes na leitura sobre diversidade cultural.

- 1) Observe algumas características do gênero Memórias Literárias ³e reescreva em seu caderno passagens do livro que se encaixam nas que serão elencadas a seguir:
 - a) O autor se desdobra em narrador e personagem, num jogo literário muito sutil, narrando os fatos de uma época, olhando-a do ponto de vista de observador geral dos momentos que narra, mas também olhando para si mesmo como personagem que viveu os acontecimentos narrados, recriados pelas lembranças suas e dos outros.
 - b) Os autores usam a língua com liberdade e beleza, preferindo o sentido figurativo das palavras, entre outras coisas.
 - c) Uma vez que o autor lembra, ele usa verbos que expressam o ato de lembrar para mostrar esse vai-e-vem da memória: "rememorar", "reviver", "rever". Esses verbos são usados, ora no presente, ora no pretérito.

³ Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>>.

- d) Quando é narrador, o autor fala das lembranças como um todo; quando é narrador-personagem, fala de si, muitas vezes pela voz de outros personagens que evoca.
- 2) O que mais você percebeu na leitura feita que lhe remete à memória da personagem?
- 3) Você acha que a obra foi escrita a partir da vivência do narrador ou com base no depoimento de alguém? Justifique.
- 4) Que ideia é passada pelo narrador sobre a aldeia em que ele vivia? Dê exemplos.
- 5) Para você, quais são as melhores memórias do garoto indígena?
- 6) Discuta com seus colegas sobre a entrevista feita com os avós/idosos, elaborada em casa.
- 7) O que mais você percebeu na leitura feita que lhe remete à memória da personagem?
- 8) Observe o quadro a seguir e complete de acordo com o que o narrador relatou na história sobre a cultura indígena, comparando-a com a sua cultura:

	<i>Cultura indígena</i>	<i>Cultura ocidental</i>
Como dormem		
Tomar banho		
Relacionamento com a natureza		
Relacionamento com os avós		
Lembranças da infância		
Significado da noite		
Significado do rio		

Atividade 9: (1 aula)

Nesta atividade, os alunos lerão o conto de Daniel Munduruku (2006) “As pegadas do Curupira” (ANEXO 2). A partir dele, deverão fazer uma pesquisa de uma lenda sobre o Curupira e relacioná-la com o conto:

Questões:

- 1) Que diferenças e semelhanças você encontrou na lenda que pesquisou relacionadas ao conto “As pegadas do Curupira?”
- 2) De acordo com o narrador, existe ou não o Curupira? Justifique.
- 3) Em que local se passa a história?
- 4) Antes da personagem se perder, ele a teve alguns indícios de que algo aconteceria com ele. Quais eram esses indícios?
- 5) Qual foi a reação dos pais dos indígenas ao encontrarem os filhos?
- 6) Se você estivesse no lugar da personagem de que forma você tentaria sobreviver?
- 7) Que relação teve a história com o “não querer tomar banho” da personagem?
- 8) Na obra *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, a personagem reconta uma experiência que teve com o curupira. Em qual capítulo ela a relata? Você encontrou semelhança com o conto que leu? Justifique.

3º INTERVALO

Neste intervalo, os alunos terão que ler o último capítulo da obra, “Apolinário se une ao grande rio”. Nele ocorre o momento em que o narrador-personagem se reconhece como indígena e supera alguns de seus desafetos e angústias.

Atividade 10: (1 aula)

Interpretação

- 1) De que maneira o avô da personagem fez com que ele aceitasse a ideia de ser índio?

- 2) Quanto tempo se passou para que ocorresse essa aceitação? Releia o último capítulo do livro e descreva a parte em que o narrador relata esse tempo.
- 3) Explique o que o avô quis dizer ao neto quando respondeu à indagação do menino sobre “o que era ser índio”:
 “É ter uma história que não tem começo, nem fim. É viver o presente como um presente, uma dádiva de Deus”. (p.36).
- 4) Durante a história, a personagem recebe muitos ensinamentos do avô e muitos em forma de símbolos. Um deles é o símbolo que remete aos pássaros. Que significado tem os pássaros para os indígenas?
- 5) Você já passou por alguma dificuldade que conseguiu superar depois de algum tempo? Caso a resposta seja afirmativa, foi necessária a ajuda de alguém?
- 6) Você acredita que os mais velhos podem ajudar os mais novos a superarem problemas? Por quê?
- 7) Qual a importância do avô para a personagem da história?

4. INTERPRETAÇÃO

Cosson explana que

[...] no campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários (COSSON, 2014, p.64).

Desse modo, para uma melhor apreensão da obra, ele subdividiu esta etapa e a nomeou de primeira e segunda interpretação.

4.1 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Neste momento, a primeira interpretação “deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que

leu” (COSSON, 2014, p.84). Como foi visto anteriormente no capítulo sobre a sequência expandida, a primeira interpretação subdivide-se em contextualizações. Para esta sequência, foram selecionadas três das contextualizações sugeridas por Cosson que a seguir serão elencadas.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA:

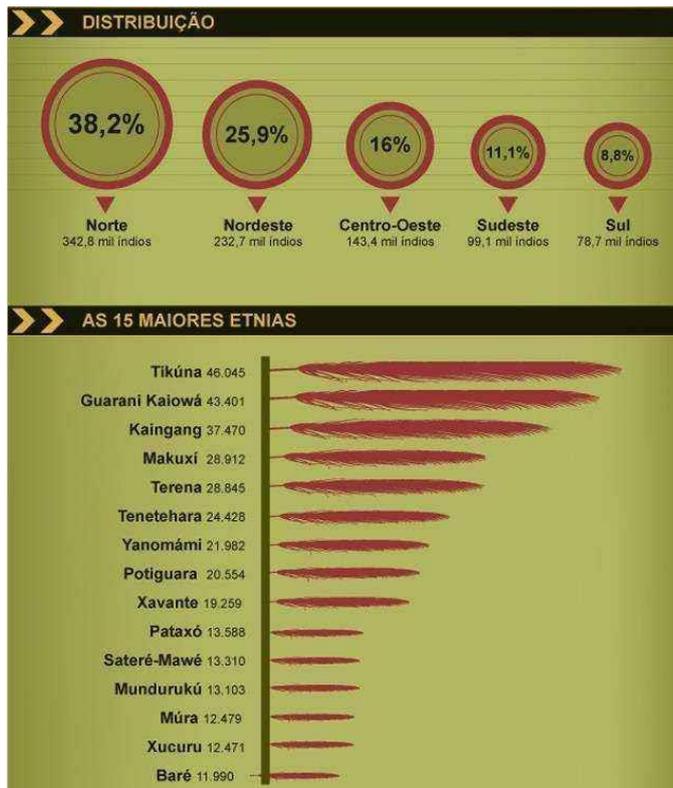
A contextualização histórica, de acordo com Cosson (2014, p.87), “visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente”. Neste sentido, serão trabalhados, com os alunos, os aspectos relacionados à historicidade indígena, confrontando-a com a situação atual.

Atividade 11: (3 aulas)

- 1) Os discentes farão uma pesquisa no laboratório de informática sobre os indígenas na época do descobrimento, porém, serão divididos em quatro grupos e cada grupo deverá apresentar e debater os seguintes temas, após a pesquisa:
 - a) Costumes
 - b) Como viviam e eram tratados?
 - c) Religiosidade
 - d) Crenças

- 2) Para ilustrar o tema sobre os indígenas, na época do descobrimento, os alunos ouvirão a música “Índios” (ANEXO 1) do grupo musical *Legião Urbana*. Após, farão a leitura e análise da letra, considerando o que encontraram de semelhante entre a realidade daquela época e a atual. A pesquisa será feita no laboratório de informática.

- 3) Será apresentado um quadro atual, por meio de slides, com a distribuição dos povos indígenas no Brasil, para que analisem e observem onde está a maior concentração dos povos indígenas:



Disponível em: <<https://ww.zun.com.br/como-vivem-os-indios-atualmente/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

4) A partir da análise feita, os alunos lerão o conto “Do mundo do centro da terra ao mundo de cima” (ANEXO 1), de Daniel Munduruku, que explica sobre a história do povo Munduruku.

Nesta atividade, farão uma interpretação da história, por meio de questões:

- 1) De acordo com o glossário, Karú – Sakaibê é o nome dado ao criador do povo Munduruku. Que semelhanças você percebeu na história com relação à religião ocidental? Registre em seu caderno.
- 2) Como viviam os indígenas Munduruku?
- 3) Karú criou somente o povo Munduruku? Justifique com uma passagem do texto.
- 4) Para você, que mundos são estes citados pelo autor: “Do mundo do centro da terra ao mundo de cima”?

Para saber mais: o professor sugere a leitura desta coletânea de contos disponível na biblioteca do Colégio. MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

Na contextualização poética existem diversas categorias a serem exploradas. Neste caso será dada ênfase aos personagens indígenas neto e avô.

Atividade 12: (2 aulas)

Você pode perceber que a personagem indígena é também um personagem-narrador, ou seja, ele também participa da história como protagonista. Por isso, durante toda a leitura, percebem-se, nele, inúmeras mudanças e características marcantes. A partir da sua leitura, responda às seguintes questões relacionadas à personagem:

- 1) De todas as mudanças ocorridas na vida do garoto indígena, qual foi a mais significativa para você?
- 2) Descreva como era a personagem fisicamente e relate o porquê dela não gostar de sua aparência.
- 3) Que qualidades você atribui à personagem do livro?
- 4) Que atitudes da personagem não lhe agradaram?
- 5) A personagem serve-se de suas vivências para construir a narrativa?
- 6) Que diferenças você encontrou na personagem indígena que você não encontraria em uma criança/adolescente não indígena?
- 7) Você se identificou em algum momento com essa personagem? Justifique.

PERSONAGEM AVÔ (APOLINÁRIO)

- 1) Apesar de Apolinário aparecer somente no terceiro capítulo da obra, o narrador dá uma justificativa para o mesmo. Que justificativa é essa?
- 2) Quais características mais expressivas possuía Apolinário?
- 3) Apesar de Apolinário ser uma personagem bastante silenciosa, ele demonstrava muita sabedoria em seus ensinamentos. Para você, qual foi o maior ensinamento dado pelo avô nesta história?
- 4) Em que momento Apolinário diz ao neto que “sua hora havia chegado?”
- 5) De que forma Apolinário contribuiu para o crescimento interior do neto?

CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA:

Nesta contextualização, o professor deve chamar a atenção do adolescente para a obra. Deve encontrar meios que levem o aluno a se interessar pela leitura de modo que a relacione com a sua realidade atual. Devem-se questionar, nesta etapa, os caminhos a serem percorridos para que ocorra uma efetiva aproximação com a obra.

Atividade 13: (2 aulas)

A obra *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, do escritor indígena Daniel Munduruku (2005), nos leva à discussão o papel do idoso em uma sociedade e sua importância para os infantes. Nesta etapa, o professor apresenta aos alunos o conto de Mia Couto “Nas águas do tempo” que também retrata o relacionamento do neto com o avô e as influências recebidas no decorrer do tempo. Porém estabelece algumas noções sobre o gênero biografia.

1) Apresentar aos alunos uma breve biografia do escritor:



Mia Couto nasceu na Beira, em Moçambique, em 1955, e é um dos principais escritores africanos em atividade. Seu romance *Terra sonâmbula* foi considerado um dos dez melhores livros africanos do século XX. Em 1999, o autor recebeu o prêmio Vergílio Ferreira pelo conjunto de sua obra e, em 2007, o prêmio União Latina de Literaturas Românicas. A Companhia das Letras vem publicando toda a sua obra.

2) Apresentar algumas características do gênero biografia:

Características da biografia

Podemos afirmar que na biografia:

- os acontecimentos devem estar ordenados em sequência temporal, ou seja, do mais antigo para o mais recente;
- deve haver um trabalho prévio de seleção das informações, que possam ser consideradas relevantes para o leitor.
- deve-se evitar julgamentos de valor, expressões adjetivas que indiquem a opinião do autor a respeito das informações que apresenta.

Fonte: Disponível em: <http://ccmc1ano.blogspot.com.br/2013/03/genero-textual-biografia.html>

- 3) Perguntar aos alunos se ouviram falar sobre Literatura Africana, se já leram alguma obra sobre o tema. Indagar, ainda, se eles encontraram características parecidas no conto de Mia Couto em relação à obra indígena de Daniel Munduruku.
- 4) Pedir a eles que, durante a leitura do conto, grifem as palavras desconhecidas para o estudo do vocabulário.
- 5) Completar o quadro a seguir, marcando um X nas colunas “semelhanças” e “diferenças”, conforme os temas encontrados na obra de Daniel Munduruku *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória* em relação ao conto “Nas águas do tempo”, de Mia Couto.

	HÁ SEMELHANÇA	NÃO HÁ SEMELHANÇA
Relação de cumplicidade entre avô/neto		
Histórias fantásticas contadas pelo avô		
Personagem-narrador		
Mãe preocupada com a influência do avô em relação ao neto		
Crenças em seres mitológicos		
Vocabulário repleto de metáforas		
Narrativa em forma de Memória Literária		
Forte ligação com a margem do rio		
Morte do avô		

CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA:

Existem diversos temas na obra de Munduruku que podem ser trabalhados, porém, “não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra” (COSSON, 2014, p.90). Assim, o primeiro tema é relacionado com a prática do *bullying*, que se transformou em um termo constante nas escolas de nosso país e do mundo. Infelizmente, temas como esse, muitas vezes, podem parecer “ clichês ” se abordados sem um propósito. No entanto, a obra de Daniel Munduruku relata a vivência real de um garoto indígena que sofreu, por vários anos, *bullying* simplesmente por ter uma cultura diversa dos demais.

É sabida a luta do escritor contra os diversos estereótipos existentes acerca do indígena, portanto, vale também evidenciar aos alunos as consequências que podem causar ao outro quando desconhecemos e desrespeitamos-lhes a cultura, o modo de pensar, os sentimentos, os valores e os ideais.

Outra temática a ser trabalhada é a cultura indígena em questão. Conhecer e presenciar como vivem os indígenas na atualidade é uma experiência grandiosa para os alunos e, por isso, será organizada uma visita a uma aldeia indígena que se localiza em São Jerônimo da Serra (PR) a 70 km de Cornélio Procópio. Nela, encontraremos o Colégio Estadual Cacique Kofej, que une as etnias Guarani, Kaingang e Xetá. Nessa aldeia é possível conhecer seus costumes, artesanatos, danças, organização escolar, bem como visitar diversas paisagens naturais.

Os indígenas que habitam a região são receptivos às visitas escolares e, diversas vezes, já vieram a Cornélio Procópio, com o objetivo de divulgar sua cultura por meio de apresentações artísticas.

Atividade 14: (4 aulas)

Teatro: A sala será dividida em três grupos. Cada grupo será responsável por um intervalo de leitura apresentado anteriormente e deverão dramatizar a história.

Não será obrigatório que façam diálogos idênticos aos da obra. Os alunos poderão adaptar a história. O objetivo maior é que o *bullying* e sua superação sejam evidenciados nas apresentações dos discentes. As apresentações poderão ser apreciadas pela Comunidade Escolar.

Atividade 15: (EXTRACLASSE)

Antes de iniciar a atividade, revisar o conceito de RELATÓRIO.

Visita à Aldeia Indígena – São Jerônimo da Serra

Registrar com fotografias, filmagens e anotações.

Posteriormente à visita, deverá ser feito um relatório sobre impressões acerca da visita, destacando o que mais apreciaram ou não durante a mesma e apresentar aos demais colegas.

4.2 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

A segunda interpretação visa um aprofundamento mais intenso da leitura. Para Cosson (2014, p.92) é “uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque.” Esta etapa é considerada “um ponto alto do letramento literário” e, com isso, Cosson nos revela que

[...] o aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário (COSSON, 2014, p.94).

Partindo desses pressupostos, a segunda interpretação deste trabalho será o momento de conversa com o autor, por meio de web conferência. Neste ponto, os alunos já estarão bem envolvidos com a obra bem como com a intertextualidade executada durante este período.

Atividade 16: (4 aulas)

Em duplas, o aluno deverá elaborar duas questões que gostariam de fazer ao autor: uma, relacionada à obra; e outra, pessoal. Nesta atividade, será acordada, com o autor, uma data que ele disponibilize para a execução dessa atividade.

5. EXPANSÃO

Cosson (2014, p.95) relata que “o trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação”. Neste caso, a proposta de expansão é a leitura da obra *O guarani*, de José de Alencar, porém, numa versão adaptada pelo escritor Paulo Seben (2009) visto que tal obra encontra-se no acervo da biblioteca e torna-se acessível aos alunos.

Encontra-se também no acervo da biblioteca, a versão em História em Quadrinhos da obra *O Guarani*, uma adaptação de Walter Vetillo (2009), que posteriormente também será utilizada como parte da atividade de expansão.

Confrontar o trabalho de um escritor indígena com a obra de um escritor indianista é desafiar o aluno a refletir acerca dos elementos que compõem a imagem do indígena no presente e no passado, evidenciando a genialidade de ambos os escritores, com o intuito de que seja capaz de reconhecer os momentos em que as histórias foram escritas, o porquê foram escritas, para que haja uma reflexão acerca do tempo e espaço delas.

A escolha por uma obra adaptada, no caso *O Guarani*, tem por justificativa o estímulo da leitura de clássicos que atualmente estão sendo repensados também para o público infanto-juvenil que visa oportunizar a leitura de cânones por meio de uma leitura adequada ao aluno do Ensino Fundamental II. Isso não desmerece a importância do original, porém oportuniza também o leitor iniciante a ter contato com obras que eram oferecidas somente aos alunos do Ensino Médio.

A obra adaptada em questão faz parte da coleção “É só o começo”, da L&P Editores, publicada em 2003, em parceria com o SESI, e que hoje é possível encontrar um acervo com nove títulos de escritores nacionais e estrangeiros, nas bibliotecas escolares de nosso país.

O escritor Luís Augusto Fischer foi o responsável pela coordenação do trabalho para que esta coleção fosse concretizada nos ambientes escolares e, para isso, elaborou um manual para o professor em 2011, cujo conteúdo justifica passo a passo a necessidade da inclusão dos clássicos no cotidiano de nossos alunos.

Em uma de suas justificativas, afirma que:

Se o professor estiver devidamente convencido da força que tem a imaginação – a dos alunos ali diante dele, mas também a dos escritores de outros tempos e circunstâncias -, os alunos por certo encontrarão motivos para experimentar dessa poção nada mágica, mas profundamente humana, chamada literatura (FISCHER, 2011, p.6).

Para ele:

O objetivo geral de qualquer adaptação é oferecer a um leitor menos habilitado ou menos experiente (na língua escrita, na tradição literária ou em ambas) a oportunidade concreta de ler clássicos da literatura, de ter um primeiro e significativo contatos com eles (FISCHER, 2011, p.10).

Tais justificativas, a meu ver, tornam-se pertinentes à realidade de nossos alunos, que, muitas vezes (ou quase sempre), possuem contato com algum tipo de literatura somente na escola e a inclusão desses clássicos, mesmo que adaptados, favorecem o despertar literário, ou como relembra o idealizador da coleção: “É só o começo”, porém um começo que deve acontecer, mesmo que, a princípio, seja munido de simplicidade, para que aos poucos se concretize em nosso aluno um efetivo reconhecimento de sua própria cultura e evolução interior, fazendo com que formemos um leitor que seja capaz de confrontar, criticar e avaliar o que lê.

Atividade 17: (EXTRACLASSE)

Nesta etapa será proposta a leitura da obra adaptada *O Guarani*, de Paulo Seben (2009) e, após a leitura, os alunos serão instigados a perceber de que forma os autores retratam as características de um indígena em diferentes períodos e quais elementos podem ser analisados referente à linguagem, aos elementos da narrativa, à temática apresentada, evidenciando as mudanças ocorridas durante o período colonial até os nossos dias.

Atividade 18: (2 aulas)

Antes de iniciar a atividade proposta, o professor deve certificar-se se os alunos se recordam dos principais elementos da narrativa, fazendo uma revisão, caso seja necessário.

Com isso, os jovens discentes deverão registrar, no quadro abaixo, suas impressões acerca das obras lidas, as diferenças e semelhanças encontradas. Ao

final da atividade, o professor deve iniciar um debate para o enriquecimento das mesmas.

	O GUARANI	MEU VÔ APOLINÁRIO
Características físicas da personagem indígena		
Características psicológicas da personagem indígena		
Tempo em que se passa a história.		
Local em que se passa a história.		
Como o indígena é visto pelos não indígenas?		
Em ambas as obras, é despertada uma paixão. De que forma ela é retratada? Descreva suas percepções.		
Como foi ler esta obra? (Dificuldade na leitura, vocabulário etc..)		
Você percebeu estereótipos na leitura? Se afirmativo, dê exemplos.		
As obras em questão foram escritas em épocas diferentes e com isso existem alguns termos e expressões que podem causar estranheza no momento da leitura. Você percebeu alguma diferença na linguagem utilizada? Cite ao menos dois exemplos.		

Para saber mais: o professor pode sugerir a leitura da obra *O Guarani em quadrinhos* que é uma adaptação do autor Walter Vetillo(2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler textos consagrados da literatura universal é certamente importante na formação literária. Contudo ler somente o que é valorizado pelo cânone ocidental pode limitar a formação de repertórios e conduzir à desqualificação dos textos extraocidentais. Além disso, deve-se lembrar que o cânone é mutável: as obras que o compõem e os critérios de valorização da produção literária variam e são revistos ao longo do tempo.

Janice Thiél

Percorrer um campo quase desconhecido e em ascensão no que se diz respeito a uma nova proposta de ensino por meio da Literatura Indígena, requer muita cautela e critérios que correspondam à intenção deste trabalho. Sabemos que tal literatura está cada vez mais obtendo espaço nas escolas, nas conferências literárias, bem como sendo ferramenta para pesquisadores e estudiosos. A pesquisadora Thiél defende que a Literatura Indígena

[...] deve ser incluída e estudada nos espaços institucionalizados do saber. A circulação de textos produzidos pelos índios na escola constitui a primeira etapa de promoção da diversidade de seus conhecimentos e escritura. Para que sejam percebidos e interpretados segundo seus critérios de validação, letramentos adequados precisam ser desenvolvidos para a compreensão desses textos. (THIEL, 2012, p.98).

Selecionar textos e obras que vão ao encontro da proposta exposta nesta pesquisa foi de fato desafiador, porém, gratificante, visto que o escritor Munduruku se propôs a engajar-se “nos espaços institucionalizados do saber”, colocando-se como instrumento da promoção desta diversidade, defendendo, por meio de sua literatura, o reconhecimento da legitimidade da mesma.

Sabe-se, entretanto, que muitos obstáculos vêm à tona quando tratamos de uma temática que ainda requer alguns cuidados para que não se crie um maior distanciamento ou equívocos em relação a essa cultura. É por meio da literatura que os escritores contemporâneos pertencentes à diversidade têm a oportunidade de divulgar sua cultura e dar voz a inúmeras possibilidades. De acordo com Yunes e Pondé

A configuração das várias identidades brasileiras e latino-americanas e seus respectivos valores se realizará, efetivamente, quando a produção literária de cada país oferecer imagens variadas das diferentes raças, classes sociais e idades, que fazem parte da sociedade nacional, como os mestiços, índios e pobres, representados por artistas que se identifiquem com a sua problemática (YUNES;PONDÉ, 1989, p.81).

O que se pretendeu neste trabalho foi apresentar ferramentas para a reflexão e o debate sobre o universo aborígine em um processo de alteridade bem como confrontar a imagem do indígena que se tem atualmente em relação à imagem do passado. Na obra de Thiél (2012, p.35) questiona-se até a difusão da Literatura Indígena, devido ao desconhecimento das obras produzidas por representantes das nações indígenas. Apesar de ser uma literatura impressa recente, há um aumento considerável de escritores indígenas brasileiros e, com isso, “torna-se essencial que nós, educadores, voltemos o olhar para o estudo de obras literárias que acompanham uma tradição discursiva milenar”.

Em consonância a essas questões, Cosson define a importância do ato de ler, defende a relevância da leitura e salienta a definição que dá a esse processo que pode ser solitário, porém não menos importante:

Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito faz a passagem entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo (COSSON, 2014, p.27).

Nas palavras de Candido (1995, p.175), a literatura é “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”.

Dentro do universo indígena, faz-se necessário destacar e refletir sobre o processo de humanização. Abordar essa temática foi algo desafiador, pois a Literatura Indígena é repleta de aspectos e traços concernentes a uma cultura diversa da realidade do aluno leitor e aceitá-la dependerá do trabalho executado pelo mediador da leitura, com fim no letramento literário. Entretanto, inserir essa proposta em uma sala de aula poderá despertar a curiosidade e a expectativa dos envolvidos os quais deverão manter-se motivados e aptos para as atividades leitoras. A sequência expandida possibilita a participação dos estudantes por ser sistematizada em etapas que se agregam ao objetivo principal, conforme contextualizações explanadas por Cosson.

Thiél (2012, p.76) afirma que “ser leitor de obras literárias indígenas significa que as dimensões operativas, culturais e críticas precisam ser ativadas para que a leitura se desenvolva” e na obra de Daniel Munduruku (2005), *Meu vô Apolinário*:

um mergulho no rio da (minha) memória promover-se-á a imersão dos leitores neste mundo repleto de diversidade e, por isso mesmo, rico e encantador.

A proposta com a sequência expandida visa aprimorar, por meio da literatura indígena, o saber literário e desenvolver efetivamente, a habilidade de leitura dos alunos das escolas públicas, bem como ampliar seus conhecimentos acerca de uma temática muitas vezes ignorada pela sociedade, desenvolvendo com isso, seu senso crítico. O aluno, assim, terá acesso a um mundo diferente de sua realidade, poderá refletir acerca de um universo guiado por outras possibilidades e, por conseguinte, confrontá-lo com seu mundo atual.

A escolha pela temática indígena teve um significado maior ao término desta dissertação. Ela me proporcionou oportunizar a divulgação de uma cultura que ainda é desconhecida e, ao mesmo tempo, conhecer a diversidade cultural existente em nosso país no sentido mais amplo da palavra. Oportunizou-me ainda, refletir sobre e fazer parte de um universo que sobreviveu em meio ao desrespeito a uma sociedade nativa que durante muito tempo foi dizimada e obrigada a viver como refém de sua própria essência, tendo sua voz calada.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. *O Guarani*. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *O Guarani*. Adaptação de Paulo Seben. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- _____. *O Guarani em quadrinhos*. Adaptação de Walter Vetillo. São Paulo: Cortez, 2009.
- ANDRADE, Oswald. Manifesto antropófago. In: *Revista de Antropofagia*. Ano 1, São Paulo, 1928. p.113.
- ARÃO, Lina. Sobre o realismo na literatura indigenista. *Revista Garrafa*. V. 19, 2009. p.3-7
- AZEVEDO, Ricardo. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. Edição digital. São Paulo: Global, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e cultura. São Paulo, Vol. 4, p. 803-809, set/1972.
- _____. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2006.
- _____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p 175-188
- CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2012.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22/11/2016.
- CIPRO NETO, Pasquale. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1999.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO Karim. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda. 2010.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.

JOUTARD, Phillipe. Desafios à história oral do século XXI. In: ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M. M. (org.). *História oral: desafios para o século XXI* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p. ISBN 85-85676-84-1. Available from Scielo Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em nov.2016.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, A. (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.26-29.

LEOPOLDI, José Sávio. Rousseau - estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas. Revista. ALCEU - v.2 - n.4 - p. 158 a 172 - jan./jun. 2002. Disponível em:<http://revistaalceu.com.pucrio.br/media/alceu_n4_Leopoldi.pdf>. Acesso em abril 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARINHO, Sandra M. P. e FARIA, Luis A. (org.). *Antologia poética de Gonçalves Dias*. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

_____. *Tempo de histórias*. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.

_____. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

_____. *Um estranho sonho de futuro: casos de índio*. São Paulo: FTD, 2006.

_____. *Histórias que eu vivi e gosto de contar*. São Paulo: Callis Ed., 2006.

_____. *Memórias de Índio: uma quase autobiografia*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

_____. *Entrevista concedida a Flávia de Paula Graciano Nisco*. Londrina 26 nov.2016. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “A” desta Dissertação].

_____. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena, SP: UK´A Editorial, 2017.

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: <www.nead.unama.br>. Acesso em: nov.2016.

NOVAES, Washington. O índio e a modernidade. In: DONISETE, Luís; GRUPIONI, Benzi (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Global, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa*. 2008.

PRIORE, Mary del ; VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

REPÚBLICA FEDERATIVA BRASILEIRA. *Diário Oficial da União*, ANO CXI, nº 08, Seção 1. Brasília: Gráfica da imprensa nacional. 2003.

_____. *Diário Oficial da União*, ANO CXLV, nº 48, Seção 1. Brasília: Gráfica da Imprensa Nacional, 2008.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. P.8

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ROUXELL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. *O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 17-31.

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. A Literatura dos povos indígenas e a Formação do leitor multicultural. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em < http://www.ufrgs.br/edu_realidade > Acesso em: 21/11/2016.

TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). *Literatura infanto-juvenil: leitura e crítica*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2002. p. 23-31.

_____. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 38-44.

YUNES, Eliana ; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

WITTMANN, Luisa Tombini. *Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ZILBERMAN, Regina. *Memória entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro, 2006.

_____. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2007.

APÉNDICE

APÊNDICE A

Transcrição da Entrevista com o escritor Daniel Munduruku

1) Como escritor e como professor, qual a principal motivação necessária para o incentivo da leitura em sala de aula?

Bom, a primeira motivação e acho que é o essencial, é o professor gostar do que faz. Costumo dizer que o professor é o único profissional entre os profissionais, que tem na sua escolha uma profissão de fé no ser humano. Para ele ser um bom professor, um bom educador, é preciso que ele acredite no ser humano que está diante de si, se ele não fizer isso, ele será simplesmente um profissional sem luz, e, portanto, não passará luz para aqueles seres humanos que ele está tentando formar. Então ele precisa saber qual o conceito que ele tem da palavra humano, e como ele quer formar esse humano. Essa é a primeira coisa a saber, depois, é claro, devem vir os outros componentes como ter uma formação bem consistente, que não seja estereotipada, que fuja desse estereótipo que aprendemos na escola e que os professores acabam reproduzindo também em suas falas.

Ser um bom leitor, também é fundamental porque ler e educar é uma escolha, nós não escolhemos ser homem ou mulher, ser indígena, ser negro ou ser branco, isso é uma sugestão que o destino faz para a gente, É uma sina. Mas nós escolhemos ser professores, então temos que saber que toda escolha tem uma consequência. É importante também que o professor saiba escolher o que lê para saber escolher o que vai ensinar, senão ele fica muito parecido com todos os outros profissionais nesse mundo, e com isso perde o seu papel social que é educar o coração das crianças.

2) Quais são seus autores/livros favoritos? Eles contribuíram para sua produção literária? De que forma?

Eu acho que contribuíram bastante, nós nunca ficamos impunes quando lemos, a literatura toma conta da gente, quer a gente goste ou não, quer a gente queira ou não. É uma coisa que entra na gente como um vício mesmo. Quem gosta de ler muito, sabe que a leitura é fundamental para formar a nossa mente, para formar o nosso pensamento e a nossa postura inclusive diante do mundo, e é claro que as minhas leituras certamente influenciaram a minha própria escrita, o meu

estilo literário e tal, mas eu costumo dizer que o meu primeiro livro, de cabeceira é a própria natureza: eu aprendi com a natureza, aprendi a fazer silêncio, a observar, aprendi a treinar todos os meus sentidos, e esse silêncio é fundamental para nos colocarmos diante do mundo como alguém que sabe ouvir, pois, é a partir da nossa observação que fazemos as nossas escolhas: o que queremos? Para qual caminho queremos seguir? E tudo isso tem a ver com a leitura, então acredito que os meus autores dizem isso: eu nunca fui um leitor voraz, porque a base das minhas leituras sempre foi um livro sem página: a própria vida, a própria natureza.

3) Você acredita que a literatura indígena possa contribuir para o processo de humanização de um adolescente?

Eu acho que não só pode como deve. Mais uma vez eu lembro que se o menino ou menina criança não tem o hábito de ler, ela vai ser um leitor adolescente com muito sofrimento, primeiramente porque se a leitura não faz parte do hábito dele, ela fará o adolescente sofrer. A meu ver é uma violência, e a escola costuma obrigar os adolescentes a lerem, e ele acaba sofrendo duas vezes, sofrendo por ser adolescente e querer fazer outras coisas, ter outros sentimentos para viver, e sofrer porque se sente obrigado a aprender a ler algo que ele não está com muita vontade de fazer, enfim, uma dupla violência.

No entanto, acredito que a presença dos adultos incentivando esta leitura é fundamental na formação deste adolescente, o adolescente por si só não quer nada, ele quer viver a vida dele, mas ele precisa de referenciais, e quem dá esses referenciais para ele são os adultos, por isso que um professor ou uma professora que não lê vai escolher errado para ele porque quem escolhe é o professor ou a professora, e aí vai escolher de acordo com suas próprias posturas, que às vezes nem sempre são tão positivas para o adolescente.

4) Quais foram as principais dificuldades que você encontrou para a inserção da sua literatura nas escolas? Você acredita que ainda existam preconceitos em relação a esta literatura?

Não acredito que haja preconceito, mas falta de conhecimento. A literatura indígena é muito nova ainda, o que tinha até então era uma literatura indigenista, escrita por não indígenas e que falam sobre a temática indígena, normalmente uma leitura “chata”, difícil. Por outro lado, só quem lê e entra em contato com este tipo de

texto, escrito por indígenas, é que vai poder fazer esse juízo de valores, fora isso, o que a maioria das pessoas tem é uma visão estereotipada inclusive de que não é possível um indígena escrever. Se ele escreve ele não é mais indígena. E este estereótipo acaba sendo um limitador para que esta literatura chegue às escolas, como produto e na cabeça dos professores também.

5) Que melhorias concretas você percebeu após o surgimento da Lei Nº 10.639/03 e da Lei Nº 11.645/08 que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio?

Eu acho que houve um avanço muito grande, que também possibilitou o crescimento e o surgimento da literatura indígena. A partir do momento em que os indígenas e o mercado editorial perceberam que ali tinha um nicho econômico a ser explorado, houve uma produção maior e uma procura maior de livros de autoria indígena, isso é fato, porque eles precisavam chegar às escolas, e a lei veio para lembrar as escolas que nós temos que fugir do estereótipo, nós temos que fugir desse tipo de tratamento dado aos indígenas que é um tratamento indigno, porque não os coloca na mesma categoria dos humanos.

A lei vem dizer que os indígenas estiveram aqui, estão aqui, contribuíram e contribuem com a cultura brasileira. Os indígenas são nossos contemporâneos, e nós temos que aceitá-los como contemporâneos e não como seres do passado. Nesse sentido, a lei foi superpositiva porque ela trouxe esse olhar diferenciado e acabou até criando um mercado consumidor para esse tipo de literatura. Mas também não se pode esconder que a lei por si só não muda nada, é necessária a formação dos professores, de uma maneira real, efetiva, que o professor saia de seu comodismo e sabemos que tudo isso exige um investimento, do estado brasileiro.

O Brasil tem que investir na formação dos professores, tem que mudar as instruções, tem que mudar os currículos das universidades e das escolas, ele tem que criar um fato novo para que essa lei saia do papel e se transforme numa realidade pois o objetivo da lei é lembrar pra todo mundo que todos nós formamos este país, e que o Brasil é um país formado por muitas cores, e todas essas cores tem um sentido, um significado, uma importância para fazer deste país o que nós queremos que ele seja, um país que possa dar respostas reais, efetivas para seus

cidadãos, sejam eles de onde forem, de onde vierem, e quanto tempo eles estarão neste território.

ANEXOS

ANEXO 1

Índios

Legião Urbana

Quem me dera ao menos uma vez
Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem
Conseguiu me convencer que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha

Quem me dera ao menos uma vez
Esquecer que acreditei que era por brincadeira
Que se cortava sempre um pano-de-chão
De linho nobre e pura seda

Quem me dera ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue entender:
O que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente

Quem me dera ao menos uma vez
Provar que quem tem mais do que precisa ter
Quase sempre se convence que não tem o bastante
E fala demais por não ter nada a dizer

Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente

Quem me dera ao menos uma vez
Entender como um só deus ao mesmo tempo é três
E esse mesmo deus foi morto por vocês
É só maldade então, deixar um deus tão triste

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda
Assim pude trazer você de volta pra mim
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim
E é só você que tem a cura pro meu vício
De insistir nessa saudade que eu sinto
De tudo o que eu ainda não vi

Quem me dera ao menos uma vez
Acreditar por um instante em tudo que existe
E acreditar que o mundo é perfeito
E que todas as pessoas são felizes

Quem me dera ao menos uma vez
Fazer com que o mundo saiba que seu nome

Está em tudo e mesmo assim
Ninguém lhe diz ao menos obrigado

Quem me dera ao menos uma vez
Como a mais bela tribo
Dos mais belos índios
Não ser atacado por ser inocente

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda
Assim pude trazer você de volta pra mim
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim
E é só você que tem a cura pro meu vício
De insistir nessa saudade que eu sinto
De tudo o que eu ainda não vi

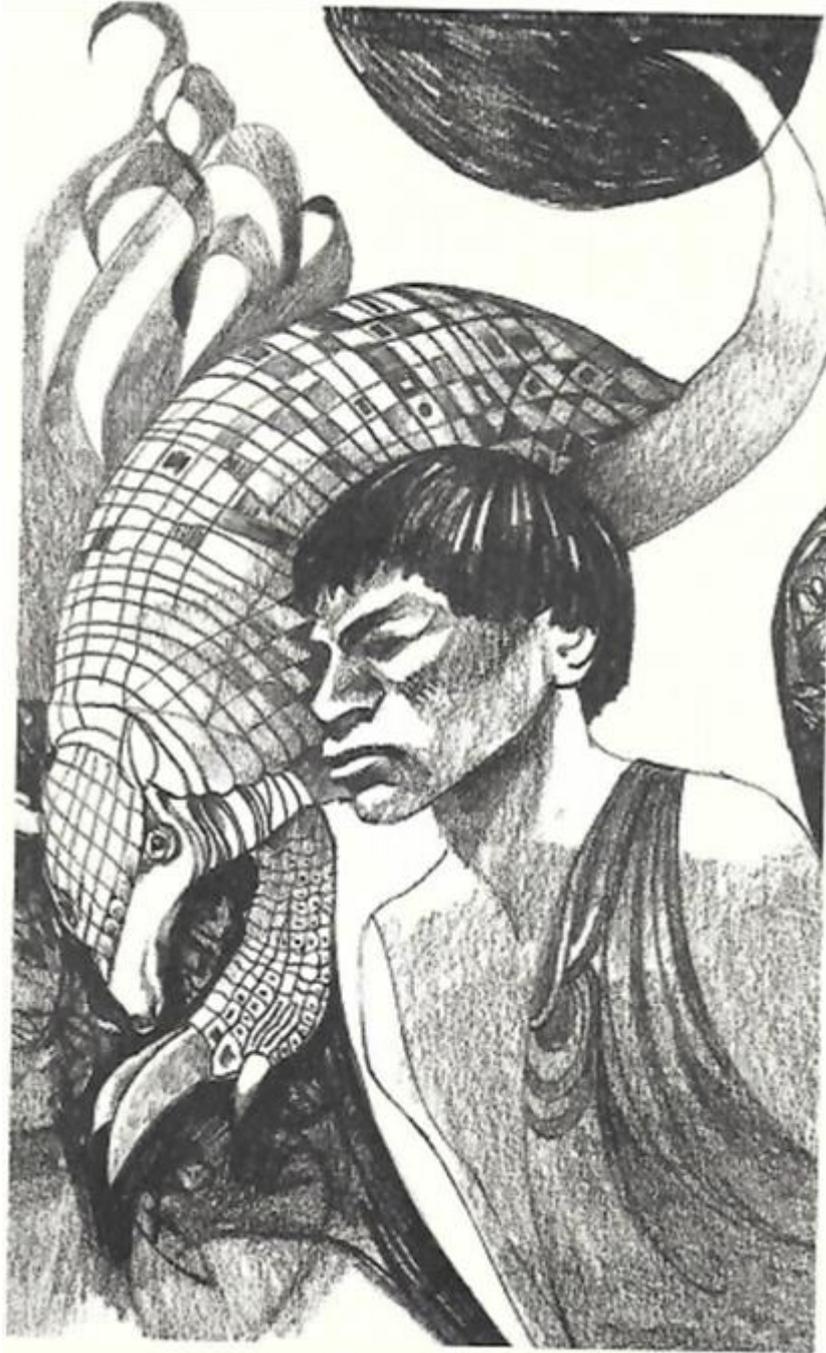
Nos deram espelhos
E vimos um mundo doente
Tentei chorar e não consegui

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/indios.html>>

ANEXO 2

Este conto foi retirado da coletânea de Contos Indígenas Brasileiros, escrito por Daniel Munduruku (2005). Neste conto, ele explica a história do povo Munduruku.





No antigo tempo da criação do mundo com toda sua beleza, os *Munduruku* viviam dispersos, sem unidade e guerreando entre si. Era uma situação muito ruim que tornava a vida mais difícil e indócil. Foi aí que ressurgiu *Karú-Sakaibê*, o grande Criador, que já havia realizado tantas coisas boas para este povo.

Contam os velhos que foi ele quem criara as montanhas e as rochas soprando em penas fincadas ao chão. Eram também criações dele os rios, as árvores, os animais, as aves do céu e os peixes que habitam todos os rios e *igarapés*.

Karú-Sakaibê, tendo percebido que o povo que ele criara não estava unido, decidiu voltar para unificá-lo e lembrá-lo como havia sido trazido do fundo da terra quando ele decidiu enfeitar a terra com gente que pudesse cuidar da obra que criara.

Assim contam os velhos sobre a vinda dos *Munduruku* ao mundo de cima:

Karú-Sakaibê andava pelo mundo sempre em companhia de seu fiel amigo *Rairu*, que embora fosse muito poderoso, gostava de brincar e se divertir. Um dia, *Rairu* fez uma figura de tatu juntando folhas, gravetos e cipós. Era uma imitação perfeita. Tão perfeita que o jovem brincalhão resolveu colá-lo com resina feita com a cera de mel de abelha para que seu desenho nunca desaparecesse. Para secar a

resina Rairu enterrou seu "tatu" embaixo da terra deixando apenas o rabo para fora. Porém, quando ele tentou, depois de algum tempo, retirar sua mão do rabo não conseguiu, pois a resina havia secado e ele ficara grudado no rabo do tatu.

Como Rairu tinha um grande poder, deu vida ao desenho e este, em vez de querer sair do buraco, foi adentrando-se cada vez mais, carregando consigo o pobre rapaz preso ao seu rabo. Por mais que tentasse se soltar não conseguia. O tatu-desenho foi cada vez mais fundo e quando chegou ao centro da terra, Rairu encontrou muita gente que por lá morava. Tinha gente de todo jeito: algumas eram bonitas, outras eram feias; algumas eram boas e outras eram más e preguiçosas.

Rairu ficou tão impressionado com aquilo que decidiu sair rapidamente do buraco para contar a Karú-Sakaibê, que já devia estar preocupado com sua demora. E estava mesmo. Karú irritou-se tanto com seu companheiro que decidiu castigá-lo, batendo nele com um pedaço de pau. Para se defender o jovem contou sua aventura ao centro da terra e como ele havia encontrado gente lá. Estas palavras chamaram a



atenção de Karú, que decidiu trazer toda esta gente para o mundo de cima.

Rairu ainda perguntou como poderiam fazer isso se eles estavam tão longe. O herói criador nem sequer deu ouvido ao jovem. Começou a fazer uma pelota e enrolá-la na mão. Em seguida jogou a pelota no chão e imediatamente nasceu um pé de algodão. Colheu, então, o algodão e com suas fibras fez uma corda que passou na cintura de Rairu e ordenou que fosse ao centro da terra buscar as pessoas que lá ele vira.

Rairu desceu pelo mesmo buraco do tatu. Quando chegou reuniu todo mundo e falou das maravilhas que havia no mundo de cima e que queria que todos subissem pela corda para conhecer este novo mundo. Os primeiros a subir foram os feios e os preguiçosos, por que estes imaginavam que iam encontrar alimentos com muita facilidade e nunca mais precisariam trabalhar. Depois subiram os bonitos e formosos. No entanto, quando estes últimos já estavam quase alcançando o topo, a corda arrebentou e um grande número de gente bonita caiu no buraco e permaneceu vivendo no fundo da terra.

Como eram muitos, Karú-Sakaibê quis diferenciá-los uns dos outros. Para que uns fossem Munduruku, outros *Mura*, *Arara*, *Mawé*, *Panamá*, *Kaiapó* e assim por diante. Cada um seria de um povo diferente. Fez isso pintando uns de verde, outros de vermelho, outros de amarelo e outros de preto. No entanto, enquanto Karú pintava um por um, os que eram feios e preguiçosos adormeceram.

Esta atitude das pessoas feias irritou profundamente o herói criador. Como castigo por sua preguiça, Karú-Sakaibê os transformou em passarinhos, porcos-do-mato, borboletas e em outros bichos que passaram a habitar a floresta.

No entanto, àqueles que não eram preguiçosos ele disse:
— Vocês serão o começo, o princípio de novos tempos e seus filhos e os filhos de seus filhos serão valentes e fortes.

E para presenteá-los por sua lealdade, o grande herói preparou um campo, semeou e mandou chuva para regá-lo. E tão logo a chuva caiu nasceram a mandioca, o milho, o cará, a batata-doce, o algodão, as plantas medicinais e muitas outras que servem, até os dias de hoje, de alimento para esta gente. Ainda os ensinou a construir os fornos para preparar a farinha.

Contam nossos avós que foi assim que Karú-Sakaibê transformou a grande nação Munduruku num povo forte, valente e poderoso...

Glossário

Munduruku — Significa Formigas Gigantes ou Compridas por ser conhecido como um povo guerreiro e poderoso. Está presente nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, totalizando aproximadamente 12 mil pessoas. Seu contato com a cidade já é de 250 anos e, apesar deste contato antigo, mantém sua cultura e tradição através de rituais e de sua língua.

Karú-Sakaibê — É dessa forma que o povo Munduruku denomina seu herói criador e civilizador.

Rairu — Era o fiel companheiro de Karú-Sakaibê, uma espécie de assistente na obra da criação.

Igarapé — Significa pequeno córrego. São braços de um grande rio, onde normalmente estão localizadas as aldeias Munduruku.

Mura, Mawé, Arara, Panamá, Kaiapó — Denominação de alguns povos indígenas que são vizinhos dos Munduruku.

ANEXO 3

As pegadas do Curupira

Daniel Munduruku

Esta aventura eu vivi quando tinha entre oito e dez anos, não me lembro bem do ano, mas foi muito marcante. Nessa época eu vivia na aldeia e lá a gente ouvia sempre muitas histórias da boca dos mais velhos. Era muito comum – e ainda hoje é assim – nos reunirmos ao cair do dia. Nossos pais ficavam sentados conversando sobre como havia sido o dia que estava terminando, enquanto nós crianças, ficávamos ali por perto brincando com as fagulhas das labaredas que saíam da fogueira. Era tudo muito divertido. E olha que a gente já tinha brincado o dia todo!

Mesmo ouvindo muitas histórias contadas pelos avós, a gente não dava grande atenção a elas, ainda que fossem histórias de arrepiar os cabelos. A gente pensava que tudo não passava de invenção dos mais velhos para assustar as crianças.

Nossos pais e nossos avós eram grandes conhecedores das coisas da floresta. Sabiam o caminho dos animais, sabiam a fala dos espíritos que habitam a mata, sabiam das notícias trazidas pelo vento e pelo fogo, a quem eles chamavam de parentes. E tudo isso eles passavam para nós na forma de narrativas que nos ajudavam a assimilar os costumes de nosso povo. Os mais velhos diziam que essas histórias eram muito antigas, que elas já tinham sido vivenciadas por nossos antepassados no tempo em que o tempo ainda não existia. Confesso que entendia muito pouco o que eles queriam dizer com isso, mas a gente estava lá para ouvir, como a nossa tradição sempre nos ensinara.

Só passei a dar mais importância a elas quando eu vivia uma experiência que marcou meu corpo e minha mente juvenis para sempre. Foi quando eu me encontrei com o curupira. Na realidade eu apenas vi suas pegadas, mas isso já foi o suficiente para nunca mais duvidar das palavras dos meus parentes.

Foi assim:

Era um dia como outro qualquer. Logo no início dele, íamos fazer o que sempre fazemos na aldeia: cuidar de nossa sobrevivência. Antes de sair para o trabalho é comum, entre os do meu povo, tomar um banho matinal para espantar os maus espíritos que habitam o mundo dos sonhos. Lembro que nesse dia eu não quis

tomar banho. Estava com muita preguiça e insisti com minha mãe que deixasse eu ficar sem banho apenas nesse dia. É claro que ela não gostou da ideia. Até contou para o meu pai.

— Você sabe por que a gente toma banho de manhã cedo, meu filho?-ele perguntou num tom professoral.

— Não é para espantar os maus espíritos, pai? – respondi com outra pergunta.

— Basicamente é essa a resposta certa. Sim. Mas existe também outro motivo que eu quero dizer para você.

— Qual?

— Nosso corpo é muito sensível. Se a gente cuida bem dele, ele cuida bem da gente. Se o maltratamos, ele fica doente e não consegue responder aos nossos desejos.

— E o que tem de novidade nisso, pai?

— Calma, filho. Quem fala depressa não diz tudo o que precisa. E você precisa aprender a ouvir também.

— Mas eu já ouvi tantas vezes essas histórias da influência dos espíritos sobre nosso corpo que...

— Se você acha que sabe tudo, meu jovem, então eu preciso me calar para ouvi-lo falar.

— Não é isso meu pai. Eu simplesmente não quero tomar banho matinal hoje. Não posso?

— Se você quer não querer, não sou eu quem irá impedi-lo disso. Apenas fique atento durante o seu dia.

Dito isso, meu pai passou carinhosamente a mão sobre minha cabeça. Não senti nenhum tom de reprovação em sua voz. Ele simplesmente atendeu ao meu pedido.

Em seguida fomos tomar nossa primeira refeição do dia, que normalmente é mingau de banana, café com farinha de tapioca, macaxeira cozida. Algumas vezes, dependendo da época, também há frutas, como abacaxi, melancia, goiaba entre outras.

Logo depois nos pusemos a caminhar. Fomos à roça para plantar mandioca, coletar frutas e fazer farinha. Nosso roçado normalmente não fica perto da aldeia. Para chegar a ele temos que seguir uma longa trilha e para aproveitar o dia,

especialmente a manhã, quando o sol não está tão escaldante. Dependendo da época do ano, à tarde a chuva cai de repente e a gente não consegue fazer quase nada.

Fomos bem cedo e chegamos à roça, nessa hora soprava um vento muito fresco. Minha mãe costumava dizer que era o vento da madrugada e despedia de nós.

Logo ao chegarmos cada grupo começou a realizar sua tarefa: as meninas saíram para coletar frutas na mata próxima, as mulheres mais velhas foram arrancar ou plantar mandioca para fazer farinha, e as crianças, como eu, acompanharam ora um grupo, ora outro. Mas o que a gente gostava mesmo era de brincar de caçada ou correr atrás dos calangos que habitam essas regiões próximas aos roçados de queimada. Aí eles encontram alimento em abundância. Também vão para lá macacos, antas, cotias, caititus e pássaros de muitas espécies diferentes. É claro que eles só vão lá quando não tem ninguém para perturbar. Mesmo assim gostávamos de persegui-los, ao menos em nossa imaginação.

Éramos cinco crianças nesse dia. Estávamos explorando os arredores da roça. Ao largo podíamos ver nossas mães e nossas vós trabalhando. Tudo estava muito tranquilo e seguro.

De repente, no final da tarde, ouvimos um assobio que vinha do meio da mata. Parecia que alguém estava anunciando sua chegada. Um de nossos amigos sugeriu que devíamos ir ao encontro da pessoa, pois certamente seria o tio ou o primo de um de nós chegando de uma caçada de verdade.

Todos toparam, então entramos um pouco mais na floresta. O assobio continuava forte, parecia que estava ainda mais perto da gente.

Continuamos andando, entrando um pouco mais na mata.

— Quem vem aí? – gritou um dos amigos mais velhos.

Nada. Nenhuma resposta. Só ouvimos o silêncio.

— Quem vem aí? Responda, senão vou atirar – blefou outro companheiro.

Mais silêncio.

Quando já estávamos dispostos a voltar do roçado, o mais novo do grupo saiu em disparada para o meio do mato.

— Vejam, vejam o que tem aqui!

Corremos ao encontro dele e então eu vi com estes olhos que a terra há de comer: eu vi pegadas humanas. Olhamos todos para elas e mais adiante vimos uma

pessoa que seguia rumo ao interior da mata. Nos entreolhamos, meio que nos perguntando o que fazer. Enquanto os meninos maiores ficavam aí, parados, o pequeno curumim já se lançava no rumo das pegadas. Não pensamos duas vezes e corremos em seu encalço, sem nos preocupar em marcar o caminho que estávamos seguindo.

— Vejam as pegadas —alguém observou.

— Estão de trás pra frente. Como se a pessoa tivesse vindo na nossa direção.

Depois de uma longa caminhada, paramos exaustos. Nós cinco suávamos tanto e tínhamos tanta sede que, mal ouvimos o barulho de uma queda d'água, nos precipitamos para lá sem nos dar conta de que era mais um truque do estranho que perseguíamos. Só podia ser o curupira. Quanto mais parecia que nos aproximávamos da água que caía, mais longe ela ficava.

Logo o curumim começou a reclamar de cansaço. Disse que queria voltar. Foi então que nos deparamos com a terrível realidade: estávamos perdidos. E agora? O que fazer? Como encontrar o caminho de volta?

O mais velho entre nós pediu calma. Era preciso pesar os prós e os contras da situação em que nos encontrávamos. Era preciso, agora, recordar os ensinamentos que nossos pais nos passaram e tentar colocá-los em prática. De antemão sabíamos que seria impossível encontrar o caminho de volta, pois a noite em breve cobriria toda a floresta. Começamos a ficar com medo.

— Não adianta nos apavorarmos agora —disse Tawê do alto de seus doze anos.

— E o que iremos fazer? Conte, primo, seu plano — pediu em tom desesperado o pequeno Karu.

— Vamos ter que nos virar por aqui mesmo. Tenho certeza que nossos pais virão à nossa procura.

— E o que devemos fazer então, para não sermos comidos pelas feras ou pelos espíritos devoradores de alma? — Perguntou Krepê, ainda mais apavorado.

— Vamos aproveitar a claridade do sol que nos resta. Primeiro temos que escolher um lugar para montar nosso acampamento. Não pode ser um lugar muito aberto para não nos tornarmos presas fáceis. Depois temos que encontrar a árvore repelente e passar seu óleo em nosso corpo, pra espantar os mosquitos.

— E o que iremos comer? Tô com tanta fome! — Karu reclamou.

— Por enquanto não temos nada pra comer, mas logo poderemos aproveitar algumas frutas que vi pelo caminho. Só podemos pensar em comida depois.

E assim fizemos. Nos dividimos em dois grupos. Enquanto um ia atrás de gravetos para acender uma fogueira, o outro ia procurar palha para cobrir nossa casa improvisada.

Essa foi uma noite horrível. Ninguém conseguiu dormir direito. O tempo todo ouvimos os passos das onças à procura de alimento. Vez ou outra escutávamos a risada do curupira zombando da gente. Também ouvimos gente falando, embora tivéssemos a tentação de responder, não podíamos, pois sabíamos que se tratava de truques dos espíritos da noite tentando nos localizar para nos devorar.

Nunca passei por apuro tão grande! Nunca tive tanto medo! Não vai a hora de o dia raiar para que pudéssemos ser encontrados pelos adultos, que a essa altura já deviam estar também desesperados por nós.

Finalmente o dia amanheceu. Não sabemos como, mas conseguimos sobreviver. Imediatamente nos pusemos a andar, tentando encontrar vestígios do caminho percorrido. Fizemos isso por várias horas sem muita sorte. Por volta do meio-dia decidimos parar. Nossos pés estavam doloridos e o corpo, suado. Logo em seguida já nos pusemos a caminho pois estávamos decididos a voltar para casa antes que a noite chegasse novamente.

Tawê decidiu subir numa árvore bem alta para ver se conseguia reconhecer o local. Desceu decepcionado, mas com uma boa notícia: o rio parecia não estar muito longe daí. Lembramos imediatamente dos ensinamentos dos velhos que dizem que os rios sempre nos levam para algum lugar. Torcíamos para que esse nos levasse pra casa.

Quando chegamos ao rio, um alívio tomou conta da gente. Pudemos nos lavar e refrescar. Nossos corpos suados perdiam isso. Decidimos descer o rio na direção do pôr-do-sol coma certeza de que chegaríamos, assim, em casa. Por aproximadamente duas horas tomamos esse rumo. Todos estávamos apreensivos e caminhamos em silêncio, como a imaginar o que seria passar outra noite nessa floresta.

No entanto, para nossa alegria, ouvimos alguém gritando nosso nome. Parecia que essa pessoa vinha subindo o rio. Corremos o mais que pudemos ao encontro da voz. Não era só uma pessoa. Eram nossos pais! Eles nos avistaram e

vieram correndo. Nos abraçaram como nunca e louvaram nossa coragem, mas não deixaram de nos repreender por nossa distração.

Nossa chegada à aldeia foi motivo de muita festa e , é claro, falação. Alguns nos elogiavam, outros nos criticavam, outros criticavam nossas mães pelo erro que tinham cometido ao nos deixarem sozinhos. De qualquer maneira, foi uma experiência inacreditável, que guardo comigo até hoje. Experiência que me ensinou a ficar mais atento aos conselhos e às palavras dos mais velhos.

De noite, o homem mais velho da aldeia nos lembrou que tínhamos tido sorte pois conseguimos escapar dos encantos do curupira e ele, o curupira nunca erra duas vezes.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que eu vivi e gosto de contar**. In: *As pegadas do curupira*. São Paulo: Callis Ed., 2006.

ANEXO 4

Nas águas do tempo

Mia Couto

Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo, enfilado em seu pequeno concho. Ele remava, devagaroso, somente raspando o remo na correnteza. O barquito cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco desabandonado.

— Mas vocês vão aonde? Era a aflição de minha mãe. O velho sorria. Os dentes, nele, eram um artigo indefinido. Vovô era dos que se calam por saber e conversam mesmo sem nada falarem.

— Voltamos antes de um agorinha, respondia.

Nem eu sabia o que ele perseguia. Peixe não era. Porque a rede ficava amolecendo o assento. Garantido era que, chegada a incerta hora, o dia já crepusculando, ele me segurava a mão e me puxava para a margem. A maneira como me apertava era a de um cego desbengalado. No entanto, era ele quem me conduzia, um passo à frente de mim. Eu me admirava da sua magreza direita, todo ele musculíneo. O avô era um homem em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver.

Entrávamos no barquinho, nossos pés pareciam bater na barriga de um tambor. A canoa solavanqueava, ensonada. Antes de partir, o velho se debruçava sobre um dos lados e recolhia uma aguinha com sua mão em concha. E eu lhe imitava.

— Sempre em favor da água, nunca esqueça! Era sua advertência. Tirar água no sentido contrário ao da corrente pode trazer desgraça. Não se pode contrariar os espíritos que fluem. Depois viajávamos até ao grande lago onde nosso pequeno rio desaguava. Aquele era o lugar das interditas criaturas. Tudo o que ali se exhibia, afinal, se inventava de existir. Pois, naquele lugar se perdia a fronteira entre água e terra. Naquelas inquietas calmarias, sobre as águas nenufarfalhudas, nós éramos os únicos que preponderávamos.

Nosso barquito ficava ali, quieto, sonecendo no suave embalo. O avô, calado, espiava as longínquas margens. Tudo em volta mergulhava em cacimbações,

sombras feitas da própria luz, fosse ali a manhã eternamente ensonada. Ficávamos assim, como em reza, tão quietos que parecíamos perfeitos.

De repente, meu avô se erguia no concho. Com o balanço quase o barco nos deitava fora.

O velho, excitado, acenava. Tirava seu pano vermelho e agitava-o com decisão. A quem acenava ele? Talvez era a ninguém. Nunca, nem por instante, vislumbrei por ali alma deste ou de outro mundo. Mas o avô acenava seu pano.

— Você não vê lá, na margem? Por trás do cacimbo?

Eu não via. Mas ele insistia, desabotoando os nervos.

— Não é lá. É láááá. Não vê o pano branco, a dançar-se?

Para mim havia era a completa neblina e os receáveis aléns, onde o horizonte se perde. Meu velho, depois, perdia a miragem e se recolhia, encolhido no seu silêncio. E regressávamos, viajando sem companhia de palavra.

Em casa, minha mãe nos recebia com azedura. E muito me proibia, nos próximos futuros. Não queria que fôssemos para o lago, temia as ameaças que ali moravam. Primeiro, se zangava com o avô, desconfiando dos seus não propósitos. Mas depois, já amolecida pela nossa chegada, ela ensaiava a brincadeira:

— Ao menos vissem o namwetxo moha! Ainda ganhávamos vantagem de uma boa sorte... O namwetxo moha era o fantasma que surgia à noite, feito só de metades: um olho, uma perna, um braço. Nós éramos miúdos e saíamos, aventureiros, procurando o moha. Mas nunca nos foi visto tal monstro. Meu avô nos apoucava.

Dizia ele que, ainda em juventude, se tinha entrevisto com o tal semifulano. Invenção dele, avisava minha mãe. Mas a nós, miudagens, nem nos passava desejo de duvidar.

Certa vez, no lago proibido, eu e vovô aguardávamos o habitual surgimento dos ditos panos. Estávamos na margem onde os verdes se encaniçam, aflautinados. Dizem: o primeiro homem nasceu de uma dessas canas. O primeiro homem? Para mim não podia haver homem mais antigo que meu avô. Acontece que, dessa vez, me apeteceu espreitar os pântanos. Queria subir à margem, colocar pé em terra não firme.

— Nunca! Nunca faça isso! O ar dele era de maiores gravidades. Eu jamais assistira a um semblante tão bravo em meu velho. Desculpei-me: que estava descendo do barco mas era só um pedacito de tempo. Mas ele ripostou:

— Neste lugar, não há pedacitos. Todo o tempo, a partir daqui, são eternidades.

Eu tinha um pé meio-fora do barco, procurando o fundo lodoso da margem. Decidi me equilibrar, busquei chão para assentar o pé. Sucedeu-me então que não encontrei nenhum fundo, minha perna descia engolida pelo abismo. O velho correu-me e me puxou. Mas a força que me sugava era maior que o nosso esforço. Com a agitação, o barco virou e fomos dar com as costas posteriores na água. Ficámos assim, lutando dentro do lago, agarrados às abas da canoa. De repente, meu avô retirou o seu pano do barco e começou a agitá-lo sobre a cabeça. — Cumprimenta também, você! Olhei a margem e não vi ninguém. Mas obedeci ao avô, acenando sem convicções. Então, deu-se o espantável: subitamente, deixámos de ser puxados para o fundo. O remoinho que nos abismava se desfez em imediata calmaria. Voltámos ao barco e respirámos os alívios gerais. Em silêncio, dividimos o trabalho do regresso. Ao amarrar o barco, o velho me pediu:

— Não conte nada o que se passou. Nem a ninguém, ouviu? Nessa noite, ele me explicou suas escondidas razões. Meus ouvidos se arregalavam para lhe decifrar a voz rouca. Nem tudo entendi.

No mais ou menos, ele falou assim: nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos, deixaram de ver esses outros que nos visitam. Os outros? Sim, esses que nos acenam da outra margem. E assim lhes causamos uma total tristeza. Eu levo-lhe lá nos pântanos para que você aprenda a ver. Não posso ser o último a ser visitado pelos panos.

— Me entende? Menti que sim. Na tarde seguinte, o avô me levou uma vez mais ao lago. Chegados à beira do poente ele ficou a espreitar. Mas o tempo passou em desabitual demora. O avô se inquietava, erguido na proa do barco, palma da mão apurando as vistas. Do outro lado, havia menos que ninguém. Desta vez, também o avô não via mais que a enevoadada solidão dos pântanos. De súbito, ele interrompeu o nada:

— Fique aqui! E saltou para a margem, me roubando o peito no susto. O avô pisava os interditos territórios? Sim, frente ao meu espanto, ele seguia em passo sabido. A canoa ficou balançando, em desequilíbrio com meu peso ímpar. Presenciei o velho a alonjar-se com a descrição de uma nuvem. Até que, entre a neblina, ele se declinou em sonho, na margem da miragem. Fiquei ali, com muito

espanto, tremendo de um frio arrepioso. Me recorde de ver uma garça de enorme brancura atravessar o céu. Parecia uma seta trespassando os flancos da tarde, fazendo sangrar todo o firmamento. Foi então que deparei na margem, do outro lado do mundo, o pano branco. Pela primeira vez, eu coincidia com meu avô na visão do pano. Enquanto ainda me duvidava foi surgindo, mesmo ao lado da aparição, o aceno do pano vermelho do meu avô. Fiquei indeciso, barafundido.

Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi: o vermelho do pano dele se branqueando, em desmaio de cor. Meus olhos se neblinaram até que se poentaram as visões. Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu velho avô: a água e o tempo são irmãos gêmeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos da outra margem.

COUTO, Mia. *Estórias Abensonhadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.