

LITERATURAS INDÍGENAS EM DIÁLOGO COM A ETNOHISTÓRIA: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CONTRIBUINDO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA E QUE VALORIZA AS DIFERENÇAS ÉTNICO RACIAIS

INDIGENOUS LITERATURES IN DIALOGUE WITH ETHNOHISTORY: THE PEDAGOGICAL RESIDENCE CONTRIBUTING TO A HUMAN EDUCATION THAT VALUES ETHNIC RACIAL DIFFERENCES

Lilian Castelo Branco de Lima **1**
Natália Cristina da Silva Barros **2**

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar as experiências vivenciadas na realização do subprojeto de Letras, vinculado ao Programa de Residência Pedagógica de uma universidade pública no interior do Maranhão, cujo intuito é trabalhar a Literatura Indígena em diálogo com a Etnohistória dos povos citados/autores dos textos literários analisados pelos residentes. Uma ação que visa contribuir para o conhecimento e a valorização dos saberes tradicionais dos povos nativos do Brasil, em particular aqueles referentes às suas produções literárias. Assim, este relato além de apresentar uma discussão sobre os temas centrais - Literaturas indígenas, Etnohistória, Diversidade étnico raciais - também apresenta o percurso teórico-metodológico adotado para a construção das atividades elaboradas para serem executadas na escola. E mesmo sendo um projeto ainda em andamento, observamos que vem contribuindo de sobremaneira para a desconstrução de preconceitos e apontado caminhos possíveis para uma formação docente que respeite e valorize a diversidade.
Palavras-chave: Diferenças Étnico Raciais. Etnohistória. Literaturas Indígenas. Povos Nativos. Residência Pedagógica.

Abstract: This work aims to communicate about the experiences lived in the realization a Literature subproject, connected to the Pedagogical Residency Program of a public university in Maranhão state, whose aim is to work on Indigenous Literature in dialogue with the Ethnohistory of the mentioned peoples / authors of the literary texts analyzed by the residents. An action that aims to contribute to the understanding and appreciation of the traditional knowledge of the native people of Brazil, in particular the one related to their literary productions. This report, in addition to presenting a discussion on the central themes - indigenous literature, ethnohistory, racial ethnic diversity - also presents the theoretical-methodological path adopted for the construction of activities designed to be carried out at school. And even though it is a project still in progress, we observe that it has been greatly contributing to the deconstruction of prejudices and pointing out possible ways for teacher training that respects and values diversity.

Keywords: Ethnic Racial Differences. Ethnohistory. Indigenous Literatures. Native peoples. Pedagogical Residence.

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. **1**
Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2001)
e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí.
Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do
Maranhão, nos cursos de Graduação e Mestrado em Letras.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6950486611502320>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3405-6526>.
E-mail: li_castelo@hotmail.com

Licencianda em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina
do Maranhão. **2**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8266989050893070>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9321-5419>.
E-mail: nataliabarro.201716288@uemasul.edu.br

Introdução

O cenário educacional do Brasil apresenta questões muito sérias e graves problemas que devem ser combatidos, como a falta de infraestrutura adequada da maioria das escolas públicas, quadro de funcionários insuficiente, falta de valorização dos profissionais e, em muitos casos, professores com problemas na sua formação, fatos determinantes para os baixos índices da educação brasileira.

Essa realidade, de acordo com Scheibe (2010, p. 985), “exige assumir prioridades para tornar a ocupação [da escola] não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos”. E várias são as políticas públicas para se alavancar a qualidade do ensino no Brasil, entre elas podemos apontar o Programa de Residência Pedagógica da Capes (RP), cuja proposta é funcionar como um *trainee*, no qual futuros docentes possam realizar atividades teórico-metodológicas, para que conheçam, reflitam, discutam sobre as temáticas abordadas em sala de aula, a fim de traçar estratégias para uma prática docente que leve a uma educação de qualidade.

Importante ressaltar, a RP é uma vivência na qual os residentes podem relacionar teoria-prática, pensar sobre pesquisa e construção de conhecimento, elaborar possibilidades metodológicas para os muitos processos educativos e assim contribuir para uma formação holística e a construção da identidade docente dos residentes.

E, assim como os estágios, as atividades de RP podem possibilitar “[...] o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 55).

Nesse contexto,

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [...]. (FARIA, 2018, p. 55).

Dessa forma, no intuito de possibilitar uma formação dialógica entre teoria e prática, no propósito também de atender às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, elaborou-se um projeto de residência pedagógica para trabalhar a literatura indígena em duas escolas públicas do Maranhão, uma de nível Fundamental e outra de Médio.

Esse movimento de construção e execução do projeto se deu por entendermos a necessidade da formação docente para enfrentar a temática das diferenças étnicas e culturais, e em cursos de Letras – no qual o referido projeto tem sido realizado – entendemos a contribuição do estudo de textos literários de autoria indígena para a construção de uma sensibilidade e criticidade para as questões étnico raciais. Pois como defende Bhabha (2007, p. 228): “A analítica da diferença cultural intervém para transformar o cenário de articulação – não simplesmente para expor a lógica da discriminação política”, mas também para alterar “[...] a posição de enunciação e as relações de interpelações em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado”.

Ressaltamos que o estudo proposto dessa literatura dialoga diretamente com a etnohistória, pois como afirma Lima (2012, p. 42) “pensar literatura indígena é indiscutivelmente perceber que se está diante de um caleidoscópio que incita visões diversas e por muitos ângulos”, tendo em vista que esta expressão literária pode ser lida “[...] como uma importante marca identitária da nação brasileira, que desenha, em um cenário metafórico, os valores tradicionais de um povo”.

Literaturas e Etnohistórias: caminhos que se cruzam na escrita literária indígena

Vivemos em um país forjado no encontro de muitos povos. Sendo que, antes da che-

gada dos colonizadores, muitas etnias indígenas já habitam essas terras. No entanto, o “[...] projeto colonialista brasileiro ocultou a presença dos indígenas no processo de formação da identidade nacional ‘oferecendo’ apenas um dia para ‘comemorar’ a memória de nossos primeiros ancestrais” (MUNDURUKU, 2017, p. 9).

E nesse percurso de mais de 500 anos, muitos foram os silenciamentos e as tentativas de apagamento da memória e da identidade indígena brasileira, tanto que apenas em 2003, já no despontar do século XXI, surge uma legislação para dar uma resposta a esse processo de anulação da herança ancestral, em especial na escola, com a promulgação da Lei 10.639/2003, determinando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira nas instituições escolares, e posteriormente a 11.645/08, cujo único artigo altera o Artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, passando a vigorar a seguinte redação:

[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, **resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.** § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.**” (NR) (BRASIL, 2008, Grifo nosso).

Desse modo, até então, os indígenas eram obrigados a irem para uma escola estruturada nos moldes eurocentrados, com o intuito de imprimir uma homogeneização identitária brasileira, vitimando a essas populações em ações deslegitimadoras de seus saberes, desvalorizando-os e até mesmo buscando apagá-los, como aponta Daniel Munduruku (2020), indígena que viveu na pele tal tentativa de epistemicídio.

Foi só a partir da criação das referidas leis, que as instituições de ensino brasileiras se veem obrigadas a (re)conhecer os indígenas e suas riquezas, suas histórias e culturas e com isso os mundos indígenas deveriam fazer parte da escola, não apenas, de forma caricata, no dia 19 de abril, mas valorizando essa herança da forma como se deve, com respeito e criticidade.

Para realizar esse movimento, que não é apenas educacional, é também político, porque envolve questões de extrema relevância para a construção de uma escola cidadã, que respeita as diferenças e caminha para a promoção da equidade étnico racial, uma das alternativas viáveis é a literatura, como apontado por Brasil (2008). Essa possibilidade se deve ao fato de que:

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o seu papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2000, p. 263).

E as literaturas indígenas têm servido como um instrumento em que se realiza de forma transcultural essa função de deixar se conhecer a visão de mundos de diversas etnias brasileiras. Por isso, Polastrini (2019, p. 15) assinala o fato da importância de estudar “[...] as literaturas da América Latina sem olhar para o processo transcultural é ignorar um dos sustentáculos identitários que as constituem. Entendemos esse processo como base da formação histórica e

cultural deste continente”.

E no caso específico das literaturas indígenas do Brasil, essa transculturalidade se dar entre outros elementos pelo uso consciente da escrita, em um diálogo tão necessário, quanto urgente, entre indígenas e não-indígenas. “Tal ação justifica a adoção de estruturas simbólicas, como a escrita alfabética e a via editorial como estratégia consciente para dinamizar o pensamento indígena na sociedade envolvente” (DORRICO, 2018, p. 244).

Nesse contexto, Dorrico, Danner e Danner (2020, p. 244) fundamentados em Luana Pa-gung, assinalam que:

[...]se muitas das narrativas indígenas estavam restritas à condição de mitos, vivos na oralidade, mas letra morta nos registros científicos, ao serem inseridas no mundo impresso, essas narrativas abrem espaço para possibilidades plurais de conhecer e analisar essas produções, para além de classificações como mito, fábula e lenda. Nesse sentido, faz-se necessário perceber as diferentes gradações dos processos criativos que a literatura indígena apresenta [...].

Sendo as narrativas indígenas literárias canais comunicadores das cosmovisões de seus autores, as filosofias de seus povos e a memória e ancestralidade dessas gentes (DORRICO; DANNER; DANNER, 2020). Por isso, podem servir como esse instrumento que se vale da transculturação para proporcionar o diálogo entre saberes de povos distintos, mas que fazem parte das histórias uns dos outros. Nesse sentido, escritores indígenas lançam mão da escrita e da língua portuguesa para trazer ao mundo não-indígena uma “[...] produção literária em prol de suas particularidades e diferenças, em busca de afirmação e construção de identidades” (POLASTRINI, 2019, p. 19).

Sobre esse processo de transculturação, Daniel Munduruku (2020), um dos mais importantes escritores indígenas do nosso país, assevera sobre a grande importância o fato de ter adquirido conhecimentos de outras culturas, entre eles a aquisição da escrita, porque o que antes era uma arma do opressor, passou a ser ressignificada e tornou-se instrumento de emancipação e luta por direitos e visibilidade.

Nesse cenário, “[...] essa literatura também traz a voz ancestral do passado, com a função de responder aos anseios de suas representações étnicas no tempo presente” (POLASTRINI, 2019, p. 69). E, na visão de Daniel Munduruku (2018) as palavras trazem as histórias, as memórias, ou seja, o presente é atrelado pelo passado. Não é um passado físico, mas um passado memorial, dos feitos dos criadores, dos heróis e do início dos tempos. Esta memória é reinventada no cotidiano para que todos possam caminhar conforme os ensinamentos, as regras de conduta e os valores individuais e sociais impostos pela sociedade.

Seguindo essa proposta de uma abordagem contemplando os sujeitos silenciados ao longo da história da humanidade, nasce a “Etnohistória”, que no início do século XX, apresentava-se com a semântica da “história de povos ágrafos escrita a partir de fontes produzidas por outros povos, predominantemente, portanto, em situação colonial” (CAVALCANTE, 2011, p. 351).

Contudo, essa visão foi ampliada, seu conceito se ressignificou e pode ser interpretado de diversas acepções, como aponta Cavalcante (2011, p. 350) a Etnohistória pode ser conceituada: “a) como disciplina acadêmica independente; b) como compreensão e/ou representação própria dos povos indígenas acerca de sua história e do tempo; c) como uma etnociência; e d) como um método interdisciplinar”.

E no entendimento de Cavalcante (2011, p. 359), a etnohistória “[...] como método interdisciplinar, é o melhor caminho para se compreender os povos de culturas não-ocidentais a partir de uma perspectiva histórica”.

No tocante às implicações da aplicação da Etnohistória, Eremites de Oliveira (2001; 2003) e Carneiro da Cunha (1986) chamam atenção para a necessidade da descolonização do discurso histórico, muito embora se saiba que a própria escolha pela escrita já é um reforço do saber do colonizador. Contudo, necessário para a visibilização dos discursos dos povos indíge-

nas e para que eles se tornem sujeitos históricos plenos. Ou seja, nas palavras de Trigger (1982, p. 6), que possam elaborar “versões descolonizadas de suas histórias”.

Importante ressaltar a paridade entre a gênese da Etnohistória na América do Norte e a ascensão da Literatura indígena no Brasil, porque de acordo com Rojas (2008) os estudos etnohistóricos nascem na América do Norte para auxiliar na luta por territórios, de certa forma para auxiliar no movimento de luta por direitos desrespeitados e de resistência cultural, como também é uma das funções da Literatura indígena produzida em nosso país, como analisa Thiél (2012), assume um papel importante também de (re)afirmação identitária.

Ainda sobre o diálogo da literatura com a história, no entendimento de Pesavento (2006, s/p): “A literatura é narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica”. A autora enfatiza também a importância dessa narrativa para os historiadores, pois “a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu” (PESAVENTO, 2006, s/p).

Sobre o produtor dessa etnohistória, de acordo com Cavalcante (2011, p. 358):

Não há dúvida, no entanto, de que um pesquisador indígena que se dedica à história de sua própria etnia está em condições muito mais favoráveis do que a maioria dos outros pesquisadores para analisar a história desse povo, sobretudo a partir de uma perspectivaêmica. Nesse sentido, tudo indica que logo se terá acesso a trabalhos com uma perspectiva renovada e rica, especialmente para os povos indígenas.

O que já é realidade no Brasil, muito embora não com a proporção desejada, pois desde a década de 1980 as publicações feitas por indígenas vêm abrindo caminhos, mentalidades e proporcionando visibilidades. É o caso de “A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio” de Kaka Werá Jecupé e “A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor” de Daniel Munduruku, precursores da escrita de história e literatura indígena em nosso país. Ao lado de Graça Graúna, com “Canto Mestizo” (1999) e Eliane Potiguara, autora das obras “Akajutibiró: terra do índio Potiguara” e “A Terra é a Mãe do índio”. Escritas com características tanto de narrativas literárias como históricas, por isso, podem ser analisadas pela perspectiva da Etnohistória.

Nesse contexto, o estudo de literatura indígena em sala de aula, também responde aos anseios dos documentos legais da educação brasileira, entre eles a Base Nacional Curricular Comum, amparada nas leis já citadas anteriormente e na LDBEN 9.394/96, determina que “[...] a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 401).

Ressaltando-se o fato de o trabalho com essa literatura na escola, caminhar para a construção dessa instituição “[...] como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). Logo, podem contribuir para que os discentes realizem atividades educativas que “visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 07).

Sabendo que a BNCC, mesmo com as ressalvas e muitas críticas que enfrenta por ser um documento que determina diretrizes a serem seguidas, em certa medida, é um documento que apresenta orientações para uma aprendizagem holística, integradora, que tenha significado para os alunos. E para atingir ao objetivo de apontar caminhos para uma aprendizagem de qualidade, está estruturada em competências e habilidades.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Sendo que para este texto, devido à obrigatoriedade da delimitação, centraremos nas competências, em particular para aquelas que se deseja desenvolver na área de Língua Portuguesa, cuja “Educação literária” está vinculada, mas não exclusivamente, tendo em vista que esse tipo de texto também é proposto para ser estudado no componente curricular História, para, entre outros propósitos, abordar as questões das diversidades étnico raciais.

Vale citar, acerca das competências gerais da BNCC, que possibilitam tal abordagem, destaca-se a competência de número nove:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.10).

Quanto ao eixo Educação Literária, a BNCC organiza este eixo a partir das seguintes “unidades temáticas”: “Categorias do discurso literário”; “Reconstrução do sentido do texto literário”; “Experiências estéticas”; “O texto literário no contexto sociocultural”; “Interesse pela leitura literária”.

Ainda sobre esse eixo, a BNCC esclarece:

Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa (BRASIL, 2018, p. 65).

Aqui fazemos uma ressalva, pois o trabalho com literatura pode ir além da fruição, e apenas quando avança no sentido de uma formação humana e sensível para conhecer e respeitar o outro, cumpre seu papel para contribuir com essa educação para a cidadania nesses aspectos de equidade racial.

Possibilidade apontada pela própria BNCC, ao afirmar: “[...] a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos” (BRASIL, 2018, p. 65).

Seguimos delimitando para as possibilidades de trabalho com literatura indígena, assinalando que as atividades realizadas com textos literários de autoria indígena, podem propiciar o desenvolvimento das seguintes habilidades: “(EF69LP14) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários”. Além de “(EF69LP15) Reconhecer, em textos literários, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando o momento e o local de sua produção e autoria” (BNCC, 2018, p. 125).

Da mesma forma, também pode ser um instrumento para se exercitar a habilidade de:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas

e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 156).

Finalizamos este item corroborando com o entendimento de Pacheco (2017) ao defender que o texto literário, a depender das temáticas que aborda e de outros elementos que sejam indicativos dos contextos históricos e dos processos identitários das sociedades, “[...] pode ser lido como um repositório de informações históricas, sociais, políticas e econômicas. Não apenas de outros tempos e outros lugares mas principalmente do tempo presente” (PACHECO, 2017, p. 9).

Caminhos teórico-metodológicos percorridos pelos residentes

Para que os residentes pudessem atuar com segurança e propriedade, em sala de aula, com projetos de leitura que promovam o estudo de literatura indígena na escola, em diálogo com a história de cada povo estudado, a primeira ação executada pelo grupo, composto por 16 alunos do curso de Letras, foi a de construção da fundamentação teórica.

Assim, nos dois primeiros módulos, foram realizados estudos semanais das seguintes temáticas: Literaturas indígenas no Brasil; Ethnohistória; questões étnico raciais e a escola; legislações educacionais que se referem às determinações sobre o ensino de literatura e história.

Para essa discussão, utilizou-se documentos educacionais do Brasil: Leis 10.639/03 e 11.645/08, LDBEN 9.394/96 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), textos que versavam a respeito do trabalho com a literatura em sala de aula e sobre a história das literaturas indígenas no Brasil e a sua relação com a memória e a identidade étnica, entre eles Cesarino (2015), Dorrico et al (2018), Munduruku (2002; 2005; 2017), Polastrini (2019), Pacheco (2017), assim como discutimos acerca do Webinar Literatura indígena no Brasil, proferido por Daniel Munduruku e Maurício Negro.

E quanto ao entendimento sobre a ethnohistória, buscou-se apoio, em particular, nas ideias de Cavalcante (2011), Eremites de Oliveira (2003), Sharpe (1992). Sendo a principal preocupação com a aprendizagem dos alunos sobre existência de dois tipos de história sobre os povos indígenas: uma contada sobre eles (o que na maioria das vezes, apresenta uma visão caricata, acentuando e perpetuando preconceitos negativos sobre esses povos) e a outra – vivida – e de forma mais tardiamente – escrita por eles mesmos. Ressaltamos ainda, essa última interessa, de fato, aos sujeitos que realizam esse projeto sobre literatura indígena.

Pois como assinala Sharpe (1992) existem duas Histórias: a “vista de cima”, escrita sob a influência da mentalidade ocidental da humanidade, registrada pela elite, etnocêntrica e que impõe um modelo de “civilização” e aquela “vista de baixo”, cujas experiências e relatos de pessoas consideradas comuns são eleitas como fontes importantes para essa outra abordagem historiográfica.

Ainda no entendimento de Sharpe (1992) a história “vista de baixo” apresenta um papel de grande relevância: “servir como corretivo à história da elite”, assim como é uma possibilidade de apresentar uma síntese das experiências vivenciadas no cotidiano das pessoas com outras “temáticas dos tipos mais tradicionais de história” (SHARPE, 1992, p. 53-54).

Com esse entendimento, no intuito de privilegiar as vozes da ancestralidade indígena brasileira, após a construção desse arcabouço teórico, foi proposta a leitura de obras de literaturas indígenas, que serviram de base para a construção dos projetos de leitura que serão realizados nas escolas campos, assim que forem liberadas as aulas presenciais.

Importante mencionar que, no Maranhão, devido ao cenário pandêmico da COVID-19, as aulas das escolas campo da residência têm ocorrido de forma remota. Por isso, nas duas instituições cujos residentes têm atuado, o contato com os alunos e com as professoras preceptoras, tem sido virtual, por meio de plataforma para chamadas de vídeo. Assim, foi dessa forma que eles fizeram a observação e mapearam as possibilidades para trabalhar textos literários em diálogo com a história do povo a qual pertence o/a autor/a das obras estudadas.

Feita a observação e dado o processo de ambientação dos residentes às realidades de ensino-aprendizagens dos alunos com os quais irão realizar a parte prática da residência, eles elaboraram os projetos de leitura, apresentando o caminho metodológico a ser seguido para a

leitura e compreensão das obras e as atividades sugeridas, com questões elaboradas em diálogo com as propostas da BNCC, apresentadas no item seguinte.

Caminhos possíveis para o estudo de textos literários de autoria indígena

Entendemos que o texto literário contribui tanto para se compreender e refletir acerca da formação étnica e cultural do povo brasileiro, como para uma melhor percepção dos alunos sobre a diversidade étnica do país e a própria realidade do espaço social no qual se vive, entendendo a sociedade brasileira como resultado de um processo multiculturalista e multiétnico.

Nesse entendimento, nos oito meses de trabalho já realizados pelos residentes, o grupo elaborou propostas de atividades para serem executados em sala. A seguir, para exemplificar o caminho seguido, apresentamos duas propostas de atividades voltadas para o Ensino Fundamental – Anos Finais, colocando em **diálogo** a literatura e a busca pela história dos povos indígenas.

Proposta 1: Texto literário “História de Mapinguary” de Yguarê Yamã (2012).

ATIVIDADE

1- Para se obter a compreensão aprofundada de uma história, uma das estratégias é conhecer o conceito das palavras. Assim, o que significa “Mapinguary”? Pesquise o significado dessa expressão da Língua Regional Amazônica e transcreva-o abaixo.

2- A literatura indígena constrói-se com os saberes tradicionais dos povos ameríndios, os quais são repassados de geração para geração. Agora é a sua vez de buscar narrativas que explicam sobre as suas origens, converse com seus antepassados e crie uma história sobre a sua família, pode ser sobre os valores, os sentimentos ou práticas culturais como formas de alimentação, religião, comportamentos.

3- No conto, pode-se observar a presença de histórias de *visaje*, termo que caracteriza as histórias de assombrações no Amazonas. Você já ouviu alguma história de visagem? Caso não conheça, pesquise uma história desse gênero da sua preferência e reconte, em voz alta, para seus colegas de turma.

4- Desde os anos 90, a literatura escrita pelos próprios indígenas, vem ganhando força, a qual contribui para o conhecimento da pluralidade cultural do país, tendo como objeto desconstruir as visões estereotipadas e pejorativas sobre os povos indígenas. Sendo que, as narrativas, em sua maioria foram repassadas pelos indígenas mais velhos, porque são eles que possuem maior conhecimentos adquiridos pelas experiências vividas. Que ensinamentos são direcionados aos mais novos por meio da *História de Mapinguary*? É possível reconhecer de fato os aspectos culturais e identitários por meio desse tipo de texto literário?

Proposta 2: Texto literário *Do mundo do centro da terra ao mundo de cima* de Daniel Munduruku (2005).

ATIVIDADE

1 -Sobre as narrativas indígenas, Daniel Munduruku, faz o seguinte comentário:

“Muitos dos personagens que aqui passam não são criação de uma mente insana, mas são personagens vivos de uma realidade repleta de mistérios com seus seres, espíritos, duen-

des, encantados, bruxas; seres com os quais as pessoas se relacionam, aprendem, crescem, brincam, brigam; seres que metem medo nas crianças e adultos; seres que embalam a fantasia e alimentam os mistérios da própria existência” (MUNDURUKU, 2005, p. 6).

A partir da leitura do mito *Do mundo do centro da terra ao mundo de cima*, discorra sobre a crença e os valores indígenas apresentados na narrativa. E aponte qual a relação dos personagens humanos com os seres da floresta?

2- Em relação à história sobre a vinda dos Munduruku ao mundo de cima, o que Rairu encontrou, quando chegou ao centro da Terra?

3- No conto, Daniel Munduruku diz: “Contam nossos avós que foi assim que Karú-Sakaibê transformou a nação Munduruku num povo forte, valente e poderoso...”.

Que estratégias Karú-Sakaibê usou para transformar a grande nação Munduruku em um povo forte e poderoso?

4- Munduruku significa “formigas gigantes ou compridas”, por ser um povo guerreiro e poderoso. Esse povo tem contato com a cidade há mais de 250 anos e buscam manter vivas sua cultura e tradição através de rituais, da preservação de sua língua e, inclusive, da sua produção literária. Faça uma pesquisa virtual e descubra em quais estados brasileiros o povo Munduruku está presente?

5- O côfo é um objeto de palha, utilizado para guardar e transportar coisas em geral. Agora, vamos encher um côfo de histórias indígenas? E para isso vamos viajar pelo Brasil. Cada grupo vai pesquisar histórias indígenas de etnias das 5 regiões brasileiras, e mensalmente, vai escolher uma dessas histórias que pesquisou para apresentar para a turma, tanto de forma oral, como um mural com as ilustrações da narrativa, fazendo um levantamento sobre a história de cada povo apresentado, assim como sobre a geografia dos seus territórios e os saberes tradicionais vivenciados e praticados por eles.

Nessas histórias recontadas por Yaguarê Yamã e por Daniel Munduruku, há a possibilidade de se trabalhar com diversas temáticas, entre elas: a preservação da natureza e do ambiente em que vivemos, as formas de invasão e exploração dos territórios indígenas, identificação de elementos linguísticos e de textos literários. Contribuindo assim, para que os alunos (re)conheçam as muitas identidades étnicas do povo brasileiro.

Considerações Finais

Diante do exposto, acreditamos na possibilidade da literatura indígena para “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos” (BRASIL, 2018, p. 67), em especial, para o letramento para a diversidade étnica. Possibilitando um movimento de (re)conhecimento da história e da rica herança cultural brasileira advinda dos povos originários.

Configurando-se como uma estratégia para uma educação decolonial, com vistas à desconstrução de estereótipos arraigados no imaginário da nação brasileira há séculos, provocando violências físicas e simbólicas para com essas etnias indígenas.

Acreditamos também que ao incluir textos literários de autoria indígena nas escolas não-indígenas, possibilita-se aos discentes não-indígenas a ampliação de seus conhecimentos de mundo, assim como o contato com saberes que têm muito a ensinar às crianças e jovens da cidade sobre a relação harmônica com o universo. E isso é uma demanda para o presente, não mais para o futuro, como esse contexto pandêmico tem nos mostrado.

Referências

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução: Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

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

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: Estudos de teoria e história literária**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Etnicidade: da Cultura Residual mas Irredutível. In: _____. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. pp: 97-108. São Paulo: Editora Brasiliense, [1979] 1986.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História (São Paulo), São paulo**, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun., 2011.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie et al (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. A literatura indígena brasileira contemporânea: A necessidade do ativismo por meio da autoria para a garantia da autonomia. In: _____. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

EREMITES DE OLIVEIRA, J. A História Indígena em Mato Grosso do Sul: dilemas e perspectivas. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, 2001, v. 2, n. 2, p.115-124.

_____. Sobre os conceitos e as relações entre história indígena e etnohistória. **Prosa Under-pjun**. 2003. v. 3, n. 1, p. 39-48.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa [manuscrito]: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. Belo Horizonte, 2018. 385 f. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 fev.2021.

FURMAN, E. C. N.; PETERMANN, R. **Uma leitura da disciplina de língua portuguesa na bncc do ensino fundamental à luz dos estudos do letramento**. Curitiba, PR: Revista Mundi Sociais e Humanidades, 2019.

LIMA, Lilian Castelo Branco de. **Tecendo a trama dos contos nas narrativas Guajajára/Tene-tehára: estrutura de uma tradição**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará. Teresina: 2012.

MUNDURUKU, Daniel. In: Câmara Brasileira do Livro CBL[Canal do Youtube]. BR. [56:04min]. **Webinar: Literatura indígena no Brasil**. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dira_bXCGVE. Acesso em: 10 dez. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena/SP: UK'A Editorial, 2017.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. Ilustrações Rogério Borges. 2 ed. São Paulo, Studio Nobel, 2002.

PACHECO, Abilio. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. pp. 15-32.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma velha-nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates**, 2006, [En línea], Puesto en línea el 28 janvier 2006. Disponível em: <https://nuevomundo.revues.org/index1560.html> . Acesso em 12/02/2019.

PIMENTA, Selma; Garrido, LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POLASTRINI, L. F. **Transculturização e identidades na obra de Daniel Munduruku**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

ROJAS, José Luis de. **La Etnohistoria de América. Los indígenas, protagonistas de su historia**. Colección Paradigma Indicial - Serie Historia Americana. Buenos Aires, Editorial SB, 2008.

SCHIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3c-nhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In **A escrita da História: novas perspectivas**. Trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP, 1992.

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

TRIGGER, Bruce G. Ethnohistory: problems and prospects. **Ethnohistory**, [S.l.], v. 29, n. 1, 1-19, winter, 1982.

YAMÃ, Y. **Contos da Floresta**. Editora Pirópolis, 2012.

Recebido em: 01 de maio de 2021.
Aceito em: 13 de dezembro de 2021.