



VIVIANE BARBOSA RASGA AIRES

**EDUCAÇÃO & ENSINO DE LITERATURA DOS POVOS
ORIGINÁRIOS BRASILEIROS**

SÃO PAULO-SP

2023



VIVIANE BARBOSA RASGA AIRES

**EDUCAÇÃO & ENSINO DE LITERATURA DOS POVOS
ORIGINÁRIOS BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, para obtenção do título de mestre em Educação sob a orientação da Prof. Dra. Ana Maria Haddad Baptista.

SÃO PAULO

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Aires, Viviane Barbosa Rasga.

Educação & ensino de literatura dos povos originários
brasileiros. / Viviane Barbosa Rasga Aires. 2023.

111 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ana Maria Haddad Baptista.

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Povos originários.

I. Baptista, Ana Maria Haddad.

II. Título.

CDU 37

EDUCAÇÃO & ENSINO DE LITERATURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS BRASILEIROS

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre ou Doutor em Educação pela banca examinadora formada por,

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (Uninove/SP)

Examinador I: Profa. Dra. Elisabete Alfeld (PUC/SP)

Examinadora II: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE/SP)

Suplente: Profa. Dra. Diana Navas (PUC/SP)

Suplente: Prof. Dr. Maurício Silva (UNINOVE/SP)

Mestranda: Viviane Barbosa Rasga Aires

Aprovada em: 29/03/2023

In memoriam de Ana Maria Barbosa Rasga, mãe, amiga, protetora, professora. Respirava arte. A primeira que me ensinou o prazer da leitura.

In memoriam de João Pompeu Rasga, meu pai amado. Exemplo de retidão, empenho, luta e abnegação. Você me ensinou a nunca desistir e aqui estamos.

Ao menino que sorri com os olhos e realizou meu maior sonho: ser mãe. Obrigada, Miguel Rasga Aires, por ter me escolhido para ser sua guia nesta vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ana Maria Haddad Baptista, por todo conhecimento transmitido durante as aulas, por me permitir fazer parte de seu grupo de pesquisas e por ter me apresentado a grandiosa obra de Marco Lucchesi. Minha eterna gratidão.

Aos professores do programa de pós-graduação *strictu senso* da Universidade Nove de Julho por todo apoio e carinho em minha caminhada acadêmica. Gratidão.

Ao amigo querido, professor Dr. Rubens Lacerda de Sá, por todo incentivo para meu ingresso na vida acadêmica e, em especial, no mestrado.

Ao amigo querido, professor Me. Fulvio Carantin, pela paciência e apoio em me auxiliar durante a trajetória desta pesquisa.

Ao profissional que me ajudou a concluir a licenciatura, a pós-graduação e agora o mestrado, sempre cuidando de mim. Saúde é o bem mais precioso do ser humano. Gratidão, dr. Alberto Antônio Soares Gomes.

Ao meu anjo, Daniel Barros, por nosso encontro. Por segurar a minha mão, por estar sempre presente, por saber respeitar meus momentos, cuidar de mim da melhor maneira que poderia ser cuidada. Meu parceiro, meu amor. Sem você eu não teria conseguido finalizar este trabalho.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio e por entenderem minhas ausências em momentos especiais.

Aos professores e equipes de gestão das Escolas Técnicas Estaduais de Itanhaém e Peruíbe pela possibilidade de realização desta pesquisa e pelo carinho durante seu desenvolvimento.

Finalmente aos meus queridos alunos, a razão de meus anos de profissão. Agradeço imensamente por cada palavra, abraço, sorriso e apoio. Vocês fazem meus dias mais felizes.

RESUMO

RASGA, Viviane Barbosa. **Educação & Ensino de literatura dos povos originários brasileiros**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

A universalidade no ensino literário está diretamente ligada à (auto)formação do professor. A literatura dos povos originários brasileiros está sendo adequadamente trabalhada em sala de aula a fim de se garantir essa universalidade e a aplicação da lei 11.645/08? Para fundamentação utilizamos o conceito de universalidade literária de *Kant*; de Paradigmas no ensino literário, de Rildo Cosson; de Paradigmas não hegemônicos, de Paulo Freire. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica e uma entrevista semiestruturada com os professores das escolas envolvidas. A hipótese inicial era a de que os professores não receberam a formação adequada no ambiente acadêmico a respeito deste conteúdo e nem conseguiram, isoladamente, aprofundá-la, dificultando muito seu trabalho em sala de aula. Após a análise dos dados os resultados obtidos comprovaram a hipótese e chamaram a atenção para a importância da (auto)formação e da capacitação docente constante, a fim de que se possa promover um ensino mais atual, moderno e inclusivo da literatura dos povos originários garantindo, assim, que não exista mais preconceito literário e linguístico e que os direitos ao uso da língua, da história, dos costumes, da arte e da leitura literária sejam amplamente respeitados.

Palavras-chave: Literatura; Ensino; Povos originários.

ABSTRACT

RASGA, Viviane Barbosa. **Education & Teaching of literature of native Brazilian peoples**. 2023. 111 f. Dissertation (Master's in Education). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

Universality in literary teaching is directly linked to teacher (self) training. Is the literature of Brazilian native peoples being adequately worked on in the classroom in order to guarantee this universality and the application of Law 11.645/08? For reasoning we used Kant's concept of literary universality; Paradigms in Literary Teaching, by Rildo Cosson; of Non-Hegemonic Paradigms, by Paulo Freire. As a methodology, we used bibliographical research and a semi-structured interview with teachers from the schools involved. The initial hypothesis was that teachers did not receive adequate training in the academic environment regarding this content and were not able to deepen it in isolation, making their work in the classroom very difficult. After analyzing the data, the results obtained confirmed the hypothesis and drew attention to the importance of (self) training and constant teacher training, so that a more up-to-date, modern and inclusive teaching of the literature of native peoples can be promoted, guaranteeing , so that literary and linguistic prejudice no longer exists and that the rights to use language, history, customs, art and literary reading are widely respected.

Keywords: Literature; Teaching; Native peoples.

RESUMEN

RASGA, Viviane Barbosa. **Educación y Enseñanza de la literatura de los pueblos originarios brasileños**. 2023. 113 f. Dissertação (Maestría em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

La universalidad en la enseñanza literaria mantiene relación directa a la formación del profesor. La literatura de los pueblos originarios brasileños está siendo adecuadamente enseñada en sala de clase con fines de garantizar esa universalidad y la aplicación de la ley 11.645/08? Para fundamentación utilizamos el concepto de universalidad literaria de *Kant*; de Paradigmas en la enseñanza literaria, de Rildo Cosson; de Paradigmas no hegemónicos, de Paulo Freire. Como metodología utilizamos la investigación bibliográfica y entrevista semiestructurada con docentes de las escuelas involucradas. La hipótesis inicial era que los docentes no recibían una formación adecuada en el ámbito académico respecto a este contenido y no podían profundizar en él de forma aislada, lo que dificultaba mucho su trabajo en el aula. Luego del análisis de los datos, los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis y llamaron la atención sobre la importancia de la (auto)formación y la constante formación docente, para que se pueda promover una enseñanza más actualizada, moderna e incluyente de la literatura de los pueblos originarios, garantizando, para que no existan prejuicios literarios y lingüísticos y que se respeten ampliamente los derechos de uso de la lengua, la historia, las costumbres, el arte y la lectura literaria.

Palabras clave: Literatura; Enseñanza; Pueblos originarios

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ETECs	Escolas Técnicas Estaduais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPEPCULT	Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas
MASP	Museu de Arte de São Paulo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PL	Projeto de Lei
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Processo de delírio literário para <i>Deleuze</i>	26
--	----

SUMÁRIO

REMINISCÊNCIAS.....	14
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA UNIVERSALIDADE LITERÁRIA.....	22
1.1 As “pistolas carregadas” de <i>Jean-Paul Sartre</i>	23
1.2 A literatura é delírio: <i>Gilles Deleuze</i>	25
1.3 Literatura & Ensino: o importante papel do professor.....	28
CAPÍTULO 2 - LITERATURA INDIGENISTA X LITERATURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS: em busca da universalidade.....	49
2.1 A representação dos povos originários na literatura indigenista brasileira.....	50
2.2 A literatura dos povos originários.....	57
2.3 No século XXI, nosso arco e flecha são a educação e a literatura: a criação da lei 11.645/08.....	78
2.3.1 A lei 11.645/08.....	78
2.3.2 Repasso histórico da lei 11.645/08: criação, objetivos e cenário atual.....	79
2.4 Por um ensino decolonial da literatura dos povos originários: <i>Catherine Walsh</i> e Paulo Freire.....	83
2.4.1 Abya Yala: a pedagogia decolonial em <i>Catherine Walsh</i>	85
2.4.2 Paulo Freire: pensamento decolonial em terras tupiniquins.....	87
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO & ENSINO DE LITERATURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS: o papel da (auto)formação do professor na busca pela literatura universal.....	89
3.1 Perspectiva teórica: Paulo Freire & os paradigmas não hegemônicos no ensino da literatura dos povos originários brasileiros.....	90
3.2 Aspectos metodológicos.....	92
3.3 (Auto)formação.....	93
Pesquisa bibliográfica e documental: caminhos para conhecermos melhor a importância do papel da (auto)formação do professor de literatura no ensino dos textos dos povos originários.....	89
3.4 Entrevistas com docentes: a escuta ativa sobre as práticas de ensino da literatura dos povos originários.	94

3.5 <i>Locus</i> e sujeito da pesquisa.....	95
3.6 Análise e discussão dos resultados: o que dizem os professores acerca de sua (auto)formação para um ensino decolonial de literatura dos povos originários?.....	95
3.7 Inquietações e possíveis contribuições futuras: a voz do poeta da diversidade em defesa dos direitos linguísticos.....	101
4. REFERÊNCIAS.....	104
5. APÊNDICE.....	108

REMINISCÊNCIAS

“Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim”. Fechei o livro. Longo suspiro. O trecho da obra machadiana, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ecoava por todo meu ser. Não me deixava esquecer. Esquecer que a vida nem sempre se apresenta de forma linear, e é, portanto, contando com a presença da memória que posso revisitar minhas impressões e vivências. Quem eu fui. Em quem me *(trans)*formei.

A literatura fez parte da minha vida desde muito cedo. Creio que desde o ventre materno. Minha mãe respirava arte: foi bailarina, tocava piano, pintava quadros e amava ler. A primeira mulher a ter um diploma na família. Formou-se professora, trabalhando com aulas particulares para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Sempre que ela podia inseria questões relacionadas à leitura e sua importância para a formação humana e artística. Ademais, ela participava mensalmente de um projeto chamado “Clube do Livro”. Era assinante fiel. Ela e um grupo de amigas que depois de efetuadas as leituras se encontravam para um chá da tarde e para discussões sobre as temáticas lidas. Eu pedia sempre para acompanhá-la e quando conseguia ir assistia, maravilhada, aquelas mulheres apresentando seus pensamentos e destaques sobre as obras. Pensava: - Um dia serei eu a fazer isso!

Lembro-me como se fosse hoje de um momento pontual em minha adolescência: comecei a construir minha biblioteca pessoal muito cedo. Aos quatorze anos minha mãe veio conversar comigo a respeito de minha festa de debutante. A época era, ainda, o sonho de muitas meninas: o vestido branco, a dança, a simbologia da passagem da infância e de parte da adolescência para a idade em que a moça já estaria pronta e seria apresentada para a sociedade como uma mulher. Creio que a resposta que dei no momento não foi uma surpresa, pois o semblante da mulher mais incrível que conheci se encheu de orgulho ao escutar que eu não queria a festa. Gostaria de dispor de o valor que seria empregado na comemoração para compra de livros e aumento de meu pequeno acervo. Com o coração acelerado e com toda a energia inerente à idade desembarquei com um gordo cheque a ser descontado na antiga livraria Siciliano, localizada no coração da Praia do Gonzaga, município de Santos, litoral do Estado de São Paulo. Percorria os corredores, as estantes com máxima atenção. Segurar os livros, sentir o aroma das novas impressões, analisar as capas, os autores e os estilos. Escolher. Tenho todas estas ações registradas e

enraizadas em minha memória. Paguei com o maior e melhor sorriso que poderia conceder naquele momento. Pegamos um táxi. Jamais esquecerei do que senti ao ver o porta-malas daquele automóvel lotado de o que eu mais amava na vida: livros! Hoje sei que a troca que fiz naquele momento era parte da construção de o que escolhi para a minha vida profissional: ser professora de literatura.

Estava buscando o exato momento em que, pela primeira vez, disse para mim que seria professora. E de literatura. Aos dez anos pedi aos meus pais que me deixassem fazer aulas de teatro. Estudava em uma escola municipal de Santos quando anunciaram a possibilidade de os alunos se inscreverem neste curso. Iniciei minhas aulas em 1990. A Secretaria de Cultura de Santos lançou um projeto chamado *Carlitos*, que envolvia aulas e apresentações de diversos tipos de manifestações artísticas. Entre eles, um me chamou a atenção: o varal de poesias. Consistia em levar poesias para os diversos bairros da cidade, com atividades como declamações, encontro com escritores, debates literários e os poemas expostos presos em varais. A cada novo encontro do projeto mais aumentava minha certeza de meu amor pela literatura. Ademais, para a apresentação da peça de teatro escolhida por meu diretor para encenação de encerramento do ano letivo começamos a ter aulas sobre a primeira geração modernista brasileira e, especificamente, sobre o escritor Oswald de Andrade. O professor escolhido foi um poeta santista, Valdir Alvarenga, responsável pelo projeto do varal de poesias. O espetáculo chamava-se "*Pau-Brasil do Pindorama*", era uma adaptação de textos, principalmente de poemas deste escritor modernista a respeito da colonização brasileira. A representação do indígena feita por Oswald de Andrade despertou em mim grande curiosidade, já que nos bancos escolares até aquele momento o que se transmitia acerca dos povos da floresta era bem parco. Principalmente quanto aos textos literários. As crianças dos anos 80 saíam no dia 19 de abril com seus rostos pintados, os penachos nas cabeças, os sorrisos estampados e um completo desconhecimento sobre a temática indígena, sobre a identidade do povo que já se encontrava aqui antes de mais ninguém e sobre sua literatura.

Veio o Ensino Médio. E com ele o reforço de ter praticamente nula a voz indígena nas aulas de literatura. Nem a respeito das obras de autores indigenistas românticos como José de Alencar e Gonçalves Dias tive notícias, apesar de fazerem parte do currículo escolar. Terminei a educação básica com uma enorme defasagem nesta questão.

Era domingo. Idos de 1998. Fui acordada por minha mãe com um exemplar do famoso jornal santista *A Tribuna*. No campo de publicação dos resultados do vestibular da Universidade Católica de Santos (UniSantos) daquele ano constava meu nome entre os aprovados para o curso de licenciatura em Letras. Meu sonho de ser professora de literatura estava começando a se concretizar. Assinei, chorando e muito emocionada, minha matrícula para quatro incríveis anos de muito estudo e dedicação. Ao final, novamente, algo me incomodava. Pela ordem. Primeiro as aulas de literatura portuguesa, depois de literatura brasileira. Eu aguardava o momento em que as vozes dos povos originários seriam contempladas. Nada. Nem um excerto. Ao menos agora eu teria contato com as prosas românticas de José de Alencar, como *Iracema* e o *Guarani*; com a poesia indianista de Gonçalves Dias; com o escritor modernista Mario de Andrade e sua rapsódia *Macunaíma*. Textos canônicos, de autores que ajudaram a compor o cenário brasileiro a respeito da representação indígena. Sendo a literatura universal, de acordo com *Jean Paul Sartre* não importa, individualmente, de quem venha a voz narrativa, mas sim a possibilidade e o direito de, enquanto arte da palavra, e sob determinada visão estética, todos possam ter garantidas a possibilidade de escrever, e posteriormente, de efetuar leituras sobre determinado tema.

Ingressei em sala de aula ministrando o componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional na Escola Técnica Estadual Adolpho Berezin, uma unidade da autarquia paulista denominada Centro Paula Souza, em 2005. Assumi uma turma de quarenta alunos de um segundo ano de Ensino Médio. Ao analisar a matriz curricular de literatura observei que trataria do ensino das obras do romantismo brasileiro. Os textos dos autores indigenistas estavam contemplados, todavia novamente não achei ao menos uma referência ao ensino escritos dos povos originários.

Continuei ministrando este componente, até que em 2009 chegou ao planejamento de início de ano a notícia da aprovação da lei 11.645/08 a respeito da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígenas. Inseriram o tema na matriz curricular como formando parte dos “*temas transversais*”. Agora o professor de língua portuguesa deveria trabalhar textos de literatura indígena dentro das atividades “extras” que precisava propor. Uma pergunta veio a minha mente naquele momento: - E a formação docente? Não sentia que possuía conhecimento suficiente para abordar o tema. Entre breves conversas com meus pares percebi que a inquietude e a insatisfação não eram apenas minhas. As lacunas deixadas no ensino superior

sobre a literatura dos povos originários começaram a ser sentidas na medida em que os anos letivos avançavam, surgiam mais e mais questões sobre esta temática por parte dos alunos e pouco se avançava na formação docente.

O *insight* para a realização desta pesquisa se deu durante o planejamento do ano letivo de 2019. Assumi a coordenação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Escola Técnica Estadual de Itanhaém. Eu me dividia entre as atividades de gestão e as aulas de Língua Portuguesa de um segundo e três terceiros anos. Um outro docente assumiu minhas aulas dos primeiros e de dois segundos anos e, ao sentarmos juntos para planejarmos o ano letivo, ao analisarmos a matriz curricular, novamente percebemos que não havia praticamente alusão aos textos oriundos de autores indígenas. Fui para casa pensativa e incomodada. Foi necessária a criação de uma lei para se assegurar o caráter universal da literatura garantindo-se o direito à escrita e à leitura literária dos povos da floresta? Como garantir que o ensino de literatura brasileira apresente, *também*, sem negar a importância dos textos indigenistas anteriormente estudados, as obras dos povos originários, valorizando e ajudando a preservar suas culturas, histórias e memórias? Escolhi trabalhar com a formação do docente de literatura, pois *a priori*, é ele o primeiro a incentivar ou a escantear qualquer voz literária dentro dos ambientes escolares.

INTRODUÇÃO

*“Negar a existência de uma literatura indígena
ou imprimir-lhe o rótulo de orature
(como quer a visão eurocêntrica)
são formas de preconceito literário”
Graça Graúna*

O ensino de literatura indígena no Brasil tem progredido. Lentamente, mas vem acontecendo. Em 2008 foi sancionada pelo então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva a lei 11.645/2008. Em seu conteúdo ela tornou obrigatório no currículo de todas as escolas em nível nacional o ensino da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e **indígenas**.

O currículo escolar em nível nacional foi alterado, com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As unidades de ensino precisaram se adaptar e inserir, nas aulas de literatura, o trabalho com textos dos povos originários. Com esta alteração foi necessário pensar também na formação do docente a respeito destes conhecimentos, pois pouco ou nada se tratava sobre a literatura indígena nas aulas dos cursos de licenciatura em Letras. Como o professor poderia ensinar a contento sobre algo que praticamente desconhece? Em primeiro lugar tendo (*cons*)ciência sobre a importância de sua formação.

De acordo com a escritora e professora indígena Márcia Wayna Kambeba (2020, p.120) em seu poema “*Consciência indígena*”¹

*(...) Numa terra que deveria reconhecer
A importância de ser originário
A cultura que pisou no chão
O maracá que te fez Brasil
Era para soar em cada coração.*

*Esquecidos do calendário
Invisibilizados no direito de viver*

¹ KAMBEBA, Márcia W. **Saberes da floresta**. Jandaíra: São Paulo, 2020. Nesta obra a escritora indígena apresenta uma coletânea de poemas sobre a temática indígena: identidade, cultura, ensino, sociedade.

*É preciso que as escolas ensinem
O que a consciência deve saber*

Os versos “*é preciso que a escola ensine o que a consciência deve saber*” (Kambebe, 2020, p.120) inspiraram a inquietação que deu origem ao objeto desta pesquisa, que buscou investigar sobre a formação do professor de língua portuguesa quando inserido no ensino de literatura acerca dos textos produzidos pelos povos originários. Como ensinar sobre algo que a princípio não foi abordado dentro de sua formação acadêmica?

A pesquisa foi realizada em duas Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) localizadas nos municípios de Itanhaém e Peruíbe, litoral sul do Estado de São Paulo. As unidades de ensino escolhidas fornecem dentro de seus cursos técnicos a integração com a Base Nacional Comum Curricular. O componente de língua portuguesa apresenta também as aulas de literatura, foco deste projeto. Além da pesquisa bibliográfica foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores de literatura que ministram aulas nas unidades selecionadas a fim de se verificar dados sobre suas formações anteriores e atuais, ademais de sabermos sobre os repertórios que já possuem a respeito da literatura indígena.

No primeiro capítulo serão apresentados os conceitos de literatura que embasaram esta pesquisa, a saber os textos de *Sartre “O que é literatura”* e o de *Deleuze “Crítica e clínica”*. Na sequência para tratarmos sobre o ensino de literatura escolar foi utilizada a obra de Rildo Cosson “*Paradigmas do ensino de literatura*”.

No segundo capítulo será apresentado um panorama dos textos dos autores indigenistas da literatura brasileira, sendo eles “*A Carta de Achamento do Brasil*”, de Pero Vaz de Caminha; o romance “*Iracema*”, de José de Alencar e os poemas “*I-Juca Pirama*” de Gonçalves Dias e “*Erro de português*”, de Oswald de Andrade. Dando sequência abordaremos os textos literários dos povos originários. Como representantes da literatura indígena foram escolhidos os autores Márcia Kambebe, com os poemas “*Educação indígena*” e “*Silêncio guerreiro*” e Daniel Munduruku com o texto “*Assim começou o mundo: mito do povo Aruá, de Rondônia*”. Prosseguindo, serão apresentados um breve relato a respeito da criação da lei 11.645/08 e sua relação com o ensino de literatura indígena e a formação docente.

Neste ponto é importante destacarmos o fragmento extraído do texto de Graça Graúna² a respeito do escritor indígena, suas temáticas e situações.

Estudar a periodização das literaturas indígenas, dicionarizar seus autores é uma perspectiva futura. A priori, permitimo-nos afirmar que o conjunto de manifestações literárias de autoria indígena produzido no Brasil sugere dois momentos singulares: o período clássico referente à tradição oral (coletiva) que atravessa os tempos com as narrativas míticas e o período contemporâneo (de tradição escrita individual e coletiva) na poesia e na “contação de histórias” com base em narrativas míticas e no entrelaçamento da história (do ponto de vista indígena) com a ficção (em fase de experimentalismo). (GRAÚNA, 2013, p. 74)

É necessário que o professor de literatura se aproprie cada vez mais destes conhecimentos e aumente seu repertório para que possa garantir um ensino de literatura que contemple, também, ademais das vozes da literatura indigenista, os textos dos autores dos povos originários. Por fim, ainda neste capítulo, para abordarmos o papel da formação docente para um ensino decolonial de literatura brasileira foram empregados autores como *Catherine Walsh*, especificamente a obra *Pedagogia Decolonial* e Paulo Freire, com o texto *A Importância do ato de ler*.

Para a autora

Pode-se dizer que as manifestações literárias indígenas são reveladoras de uma convergência temática, sobretudo no que diz respeito à Mãe Terra e, com frequência, vêm abordando a relação autor-leitor-texto e, ao mesmo tempo, denunciando a exclusão e as várias faces da globalização, do (neo)colonialismo e do analfabetismo (GRAÚNA, 2013, p. 84).

Este excerto da obra da escritora indígena reitera a importância de um ensino de literatura que considere também as vozes oprimidas. Os textos indígenas se aproximam bastante pela temática apresentada, extremamente rica quando se pensa na manutenção da memória, da história e da cultura dos povos da floresta, além de denunciarem as diversas tentativas de exclusão dos povos originários.

No terceiro capítulo o leitor encontrará a metodologia empregada para a realização da pesquisa, com os apontamentos do *locus*, do *sujeito* e da coleta de dados empregada, além das análises dos dados e dos resultados obtidos. Terminará

² GRAÚNA, Graça. **Contrapontos do ensino da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. A autora aqui elencada é potiguara e escritora indígena. É doutora em Teoria Literária (UFPE); pós-doutora em Educação, Literatura e Direitos Indígenas (UMESP) e professora universitária.

com o texto de Marco Lucchesi, *Direitos linguísticos*, extraído da obra *Carteiro Imaterial*, demonstrando a importância de se garantir a universalidade e o direito de todas as vozes literárias e da (auto)formação docente para um ensino mais significativo da literatura dos povos originários.

CAPÍTULO 1
O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA UNIVERSALIDADE LITERÁRIA

Por ser linguagem simbólica, palavra imaginada, a literatura guarda em si todos os sonhos do homem e a experiência literária nos revela que não há sujeito ou mundo impossível de ser sonhado.

Paulino e Cosson

Definir o que é literatura não é uma tarefa simplista. Ao atribuírmos significado ao termo precisamos levar em conta questões temporais, históricas e ideológicas quando nos debruçamos nos textos de teoria literária. São vários os conceitos e as ideias apresentadas sobre este tema tornando o leque de possibilidades de escolha de autores que abordaram este assunto bem vasto. Para tratar dos conceitos de literatura e de sua universalidade foram escolhidos *Jean Paul Sartre* e *Gilles Deleuze* por suas aproximações com a filosofia, suas contribuições sobre o ensino e a difusão dos textos literários. A respeito do ensino de literatura e do papel que o professor tem ao ensiná-la utilizamos trechos da obra de Rildo Cosson.

1.1 As “pistolas carregadas” de Jean-Paul Sartre

Em seu texto *O que é literatura?* Sartre dividiu em quatro capítulos questões sobre o processo de escrita literária, entre elas: I- O que é escrever? II - Por que se escreve? III - Para quem se escreve? IV- A situação do escritor em 1947.

No capítulo “O que é escrever”, Sartre cita a metáfora das pistolas carregadas do filósofo *Brice-Parain*. Ele nos explica que as palavras se comportam como “pistolas carregadas” e que quando as usamos elas podem ganhar a força de um tiro disparado. Por muitas das vezes não podemos prever nem sua potência, nem seu alcance, residindo aí sua beleza e seu poder de transformação.

Ainda neste trecho o filósofo discorreu sobre o papel do escritor.

O escritor decidiu desvendar o mundo e especialmente o homem para outros homens, a fim de que estes assumam em face do objeto, assim posto a nu, sua inteira responsabilidade. Ninguém pode alegar ignorância da lei, pois existe um código e a lei é coisa escrita: a partir daí você é livre para infringi-la, mas sabe os riscos que corre. Do mesmo modo, a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele. E uma vez engajado no universo da linguagem, não pode nunca mais fingir que não sabe falar: quem entra no universo dos significados não pode mais sair; deixemos as palavras se organizarem em liberdade, e elas formarão frases, e cada frase contém a linguagem toda e remete a todo universo. (SARTRE, 2019, p.30)

A universalidade da literatura aparece presente neste fragmento, na medida em que *Sartre* afirma que o escritor, como homem, imbuído de suas crenças decidiu desvendar o mundo para outros homens, ou seja, ao tentar estabelecer um diálogo com o leitor poderemos notar a sua cosmovisão. A partir daí, é de inteira responsabilidade do outro indivíduo sua entrada e interpretação no universo da linguagem. No trecho final *Sartre* ressaltou a importância da liberdade da composição das palavras e da linguagem, independente da voz literária levantada, situação que corrobora a ideia do fomento, **também**, do ensino da literatura dos povos originários brasileiros como forma de garantir que o homem possa desvendar o mundo para outros homens.

No capítulo III, denominado *Para quem se escreve?*, *Sartre* começou o texto afirmando que se escreve, em teoria, para o leitor universal. Não importando de onde vem a voz literária deveríamos poder garantir liberdade de expressão. Mas nem sempre isso foi possível.

Não existe liberdade dada; é preciso conquistar-se junto às paixões, à raça, à classe, à nação, e conquistar junto consigo os outros homens. Mas o que conta, neste caso, é a figura singular do objeto a vencer, da resistência a superar; é ela que dá, em cada circunstância, sua feição à liberdade. (SARTRE, 2019, p. 67).

De acordo com o filósofo é preciso lutar para que tenhamos liberdade. Para que possamos expor nossas ideias, nos expressar, participarmos de maneira ativa das sociedades nas quais nos encontramos inseridos. E, principalmente, para que o direito à escrita literária seja garantido de maneira universal. No caso desta pesquisa, o objeto a vencer é a resistência à voz literária historicamente oprimida dos povos da floresta, dificultando a publicação de suas obras, sua difusão e o ensino escolar de seus textos.

Ainda no mesmo capítulo “*Para quem se escreve*”, *Sartre* nos apresenta um cenário sobre a relação escritor-leitor ao longo dos séculos. Aborda os conceitos de público real e público virtual do escritor e as relações conflituosas que surgiram entre as sociedades de classes.

Por vezes esse conflito é manifesto: ainda se fala dos palacianos que fizeram o sucesso de *O casamento de Fígaro*, embora a obra anunciasse a morte do regime. Outras vezes o conflito se disfarça, mas existe sempre, pois nomear é mostrar e mostrar é mudar. E como essa atividade de contestação, nociva

aos interesses estabelecidos, ameaça, muito modestamente, contribuir para uma mudança do regime, e como, de outro lado, as classes oprimidas não têm a possibilidade de ler, nem o gosto pela leitura, o aspecto objetivo do conflito pode se exprimir como antagonismo entre as forças conservadoras ou público real do escritor, e as forças progressistas ou público virtual. (SARTRE, 2019, p. 80).

Sartre afirma que existem situações conflituosas descritas de forma direta, aparente, como na apresentação da ópera *O casamento de Fígaro*, composta em 1786, por *Wolfgang Amadeus Mozart*. Em suma, seu enredo conta a história das bodas do casal *Susanna* e *Fígaro*, serviçais da nobreza europeia do século XVIII. Durante os preparativos do casamento somos informados que o Conde de *Almaviva*, patrão do casal, está tentando fazer valer um antigo costume chamado “direito do senhor”, que conferia ao empregador a possibilidade de manter relação sexual com sua empregada antes do futuro marido. A confusão estava armada. E várias sátiras e críticas aos costumes dos mais abastados da época foram diretamente relatados. A relação opressor-oprimido se fazia presente nesta situação e coube ao escritor utilizar-se da pena para fazer saber o que estava ocorrendo historicamente naquele instante. Do contraste entre as forças conservadoras (público real do escritor) e das forças progressistas (público virtual do escritor) permanecia o conflito. E o direito à escrita? A liberdade? Guardadas as devidas proporções temos uma situação análoga aqui em nosso país: ensino de literatura indigenista x ensino de literatura dos povos originários. A luta pela busca de um currículo escolar que possa contemplar que a pluralidade de vozes literárias a respeito da temática sobre os povos da floresta possa ser garantida é uma luta pela universalidade da literatura e de seu ensino, um pouco menos opressor. Utopicamente, este é nosso desejo: que as “pistolas carregadas” possam ser livremente disparadas e que os “tiros” abram caminho para uma escrita mais libertadora.

1.2 A literatura é delírio: Gilles Deleuze

De acordo com o dicionário online *Michaelis* o substantivo masculino *delírio* apresenta quatro possibilidades interpretativas. Escolhemos a possibilidade “sentimento de extremo prazer; exaltação” (DELÍRIO, 2015) por ser a que mais dialoga com o conceito proposto por *Deleuze* quando afirma que a literatura é delírio e que o escritor seria um médico de si e do mundo.

Um resumo de o pensamento de *Deleuze* a respeito do delírio literário poderia ser assim representado

Tabela 1 – Processo de delírio literário para *Deleuze*



Fonte: Elaborada pela autora com base em *Deleuze*, 1997

No quadro 1 deste processo temos a presença da ideia de “mundo doente”. Por tudo o que já presenciou o escritor se inquieta, se rebela e não mais deseja sentir-se aprisionado em um mundo que o sufoca. No quadro 2 “literatura delírio” levando em consideração o conceito de literatura como exaltação o escritor, a parte do mundo, já notou em seu “delírio” que é preciso agir para que mais pessoas também possam se libertar. Para isso, como no quadro 3 “escritor médico” ele é visto como alguém que, por meio de sua arte, nos fornece subsídios/remédios para que possamos sair de as prisões reais e metafóricas as quais somos submetidos. No quadro 4 “leitor literário transformado” temos o resultado caso o leitor aceite o remédio fornecido.

Metaforicamente podemos comparar esse processo com o que foi proposto no filme *Matrix*. Sucesso de bilheteria, esta trilogia baseada no *Mito da Caverna*, de Platão faz alusão a um mundo imaginário no qual as pessoas encontram-se prisioneiras da realidade. *Thomas Anderson*, programador, começa a sentir-se perturbado depois de ter repetidos sonhos em que se encontra conectado a máquinas pertencentes a um moderno sistema de computador. *Morpheus*, líder de um grupo de pessoas que se negam a acreditar no sistema chamado *Matrix* responsável por manter os seres humanos presos à ilusão criada procura Anderson e oferece a ele a oportunidade de sair da *Matrix* e conhecer a verdade, a realidade. Para isso ele precisaria escolher entre dois comprimidos: um azul e um vermelho. A pílula azul faria com que Anderson esquecesse de tudo o que aconteceu e voltasse para a *Matrix*. Já o comprimido vermelho o libertaria da ilusão conduzindo-o para o mundo real. Analogicamente podemos perceber que o mundo doente relatado por *Deleuze* também aparece retratado na *Matrix*; a literatura como delírio pode ser comparada aos pesadelos de *Anderson*; o escritor como médico faria a mesma função de

Morpheus ao oferecer os textos literários como remédios para o mundo doente de a mesma maneira que o rei dos sonhos ofereceu as pílulas ao homem considerado o escolhido para mudar a realidade, por isso o apelido de *Neo* (*novo*); e por fim depois de aplicados os remédios “literatura/pílula” teremos um leitor literário transformado assim como um novo homem, o escolhido, que ousou romper e sair da bolha em que se encontrava.

Especificamente no primeiro capítulo de o livro *Crítica e clínica*, chamado *A literatura e a vida*, *Deleuze* nos apresenta a figura do escritor como um médico. De si e do mundo.

O mundo é um conjunto dos sintomas cuja doença se confunde com o homem. A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde: não que o escritor tenha forçosamente uma saúde de ferro (haveria aqui a mesma ambiguidade que no atletismo), mas ele goza de uma frágil saúde irresistível, que provém do fato de ter visto e ouvido coisas demasiado grandes para ele, fortes demais, irrespiráveis, cuja passagem o esgota, dando-lhe, contudo, devires que uma gorda saúde dominante tornaria impossíveis. Do que viu e ouviu, o escritor regressa com os olhos vermelhos, com os tímpanos perfurados. Qual saúde bastaria para libertar a vida em toda parte onde esteja aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros no interior deles? (DELEUZE, 1997, p. 13-14)

Neste excerto *Deleuze* destaca o escritor como um indivíduo que apresenta uma saúde peculiar, pois ao longo de sua existência fragilizada, de maneira “irresistível” viu e ouviu tanto, que percebeu o que muitas vezes o outro não conseguiu notar. Tal atitude causou um esgotamento tão grande que *Deleuze* afirma estar o escritor com os olhos vermelhos e os tímpanos perfurados, ou seja, com sua “saúde/percepção” debilitada. Metaforicamente comparando o escritor a um médico o filósofo nos faz refletir sobre o papel da literatura na promoção de uma “saúde” que se pretenda realmente reparadora/libertadora.

Ao transcorrermos a leitura de *Crítica e clínica* encontramos o conceito de literatura como um delírio. *Deleuze* aponta que não há delírio que não ocupe a história universal: povos, raças, tribos. Para ele há uma relação intrínseca entre o delírio e o que denominou “desvio de raças e de continentes”. Nos apresentou o delírio na paridade entre doença/medida de saúde, ao comparar a relação entre a formação e a ascensão de uma raça pura/dominante (delírio/doença) e as reações da classe bastarda/oprimida pela dominante (delírio/medida de saúde) ao não aceitarem pacificamente sua posição, protestando, resistindo de a maneira como conseguirem.

Ele termina este trecho explicando o que entende pela definição do propósito da literatura. “Fim último da literatura: pôr em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta... (“por” significa “em intenção de” e não “em lugar de”). (DELEUZE, 1997, p. 15). Exatamente este pensamento interage com esta pesquisa na medida em que acreditamos que a literatura é universal, portanto, textos indígenas e indigenistas precisam ser inseridos no currículo e prestigiados da mesma maneira. Os povos originários não precisam que escrevam “em lugar deles”, criando como afirmou *Deleuze* um povo que falta, já que há obras literárias por eles compostas. Ao deixarem de ressaltar a produção literária dos indígenas por questões históricas, políticas, hegemônicas. Cabe ao docente, em primeiro lugar, ter (cons)ciência desta situação, tentar suprir as possíveis lacunas em sua formação a respeito da temática indígena, a fim de oportunizar um ensino de literatura mais universal e que garanta o cumprimento do que, em nosso país, já é lei desde 2008.

1.3 Literatura & Ensino: o importante papel do professor

“Por um lado, temos professores despreparados e por outro sistemas que não fazem a mínima questão em reformular processos internos e externos de estruturação escolar para uma educação menos infeliz e ceifadora de liberdades”

Ana Maria Haddad Baptista

Ensinar é uma tarefa desafiadora. É comum escutarmos nos corredores escolares ou mesmo nas salas de professores que a relação ensino-aprendizagem se dá representada pela expressão “*fifty-fifty*”, ou seja, 50% para o ensino e 50% para a aprendizagem. Analisando esta fala já temos um ganho conceitual se compararmos a épocas em que o professor aparecia como único detentor do conhecimento e, portanto, o porta-voz, o transmissor dos saberes, cabendo aos discentes apenas escutarem, anotarem e decorarem informações. É o que Paulo Freire denominou como “educação bancária”.

Refletindo sobre as aulas de literatura e seu ensino ao longo do tempo poderíamos imaginar que por ser a literatura a arte da palavra e uma importante ferramenta cultural seu ensino seria prestigiado em ambiente escolar, com alunos interessados pelas leituras propostas pelos docentes e com aulas atraentes e

imperdíveis. Entretanto, não é essa a realidade que encontramos ao pesquisarmos sobre o tema. Para Baptista³ várias foram as experiências escolares decepcionantes quando se fala sobre o ensino de literatura. De acordo com a autora

A Educação nem sempre esteve ao lado das paixões alegres. Se visitarmos a tradição, quer de uma literatura sobre a história documental da Educação, quer a literatura ficcional, veremos que não faltam relatos tristes de pessoas cujas experiências foram arrasadoras. Creio não ser arriscado declarar que as paixões tristes estão muito mais presentes em ambientes escolares do que as paixões alegres. (BAPTISTA, 2022, p. 16)

Imaginarmos uma aula de literatura que desperte experiências traumatizantes nos discentes a ponto de criar memórias afetivas negativas sobre seus contatos com as leituras literárias realizadas é um ponto preocupante para o ensino deste componente curricular. Não é o que se espera e se deseja quando se pretende formar um país de leitores proficientes e socialmente participativos.

E como estamos abordando a questão da formação de leitores literários um ponto é crucial para que ela aconteça da melhor maneira possível: o papel do professor. É ele, *a priori*, quem pode estimular, instigar e suscitar leituras e discussões sobre textos literários criando mecanismos e estratégias para auxiliar na formação de mais e melhores leitores. Quando o docente não consegue criar um ambiente propício ao desenvolvimento do ato de ler, quando ele não estabelece os diálogos necessários com seus alunos e não aplica estratégias de leitura adequadas o resultado é extremamente prejudicial, na medida em que o discente começa a apresentar atitudes negativas a respeito do ato de ler. É uma situação muito preocupante, pois muitas vezes é somente na escola que o aluno tem o estímulo para leitura, já que em casa os responsáveis ou não acompanham este processo, ou não têm o conhecimento necessário para ofertarem o incentivo adequado. Tudo depende da maneira como a relação de ensino-aprendizagem é tratada.

Qual seria a importância do papel do professor no ensino de literatura? É ele quem vai indicar as obras, mediar as leituras, ampliar o universo do aluno e sua

³ Ana Maria Haddad Baptista é graduada em Letras, mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Pós-doutoramento em História da Ciência pela PUC/SP e Universidade de Lisboa (Portugal). Atualmente é professora dos cursos de mestrado e doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove).

capacidade de pesquisa, de estabelecer relações. Infelizmente, em suas palavras, o que há atualmente é uma triste prática de mutilação da vida estudantil. Segundo Baptista

Os tristes relatos a respeito da escola são, na prática, quase inesgotáveis. Quantos professores, aliados a sistemas autoritários e mesquinhos, mutilaram a vida dos estudantes! Quantos! O pior é sabermos que tais coisas permanecem, ainda, em pleno século XXI. (BAPTISTA, 2022, p. 17).

Portanto, de acordo com o excerto acima é preciso cada vez mais discutirmos sobre a temática do ensino de literatura e, em especial, do papel do professor, desde sua (*auto*)formação, atualizações, práticas utilizadas para que não tenhamos crianças e jovens resistentes à leitura literária. Cabe aqui a ressalva de que não acreditamos que toda problemática do ensino deste componente curricular recaia somente sobre o docente, mas pensamos ser de fundamental relevância discutirmos estes aspectos, com a finalidade de melhorias nas práticas pedagógicas atuais.

As obras literárias se fazem presentes durante todas as etapas do ensino escolar brasileiro. Na Educação Infantil, já existe atualmente um trabalho com textos adaptados para que as crianças da primeira infância comecem um primeiro contato com a arte da palavra. No Ensino Fundamental I e II, apesar de não aparecer como um componente curricular específico, o ensino de literatura começa a ser ampliado, com diversos gêneros sendo apresentados aos discentes. Todavia, é no Ensino Médio que sua presença é destacada, com aulas específicas dedicadas ao seu ensino.

Ao se formar e iniciar sua carreira docente ministrando aulas acreditamos que a maioria dos professores já se perguntou sobre o porquê de se ensinar literatura. Na obra *Literatura na escola* podemos encontrar estes questionamentos a respeito do ensino de literatura.

No ensino médio, é mais fácil encontrar uma resposta para essa angústia, embora não seja a ideal: “ensino literatura porque faz parte do currículo e de exames seletivos como o Enem e os vestibulares”. Mas será que é só isso? E no ensino fundamental, etapa em que a literatura, ainda que presente, não tem o mesmo peso que nos últimos anos da educação básica? (AMORIM, et al. 2022, p. 11)

O professor de literatura do Ensino Médio, ao ser indagado sobre o porquê ensinar seu componente pode, de pronto, responder que este está contemplado no currículo escolar, que seus conteúdos são cobrados nas futuras provas as quais os alunos serão submetidos e, por esta razão, seu ensino já se justificaria. É uma resposta plausível, contudo bastante rasa. Ensinaamos somente por ensinar? Por que está presente no papel? Cabe ao docente refletir sobre esta questão e buscar respostas mais aprofundadas sobre o tema, já que faz parte de seu cotidiano e da profissão que abraçou.

Para tratarmos da temática do ensino de literatura atualmente utilizamos a obra *Paradigmas do ensino de literatura*⁴. O texto aparece dividindo o ensino de literatura em paradigmas. Segundo Cosson

Ao invés, um paradigma é uma abstração e, como tal, as práticas que o identificam são sempre parciais ou imperfeitas, ou seja, não há uma prática que corresponda totalmente ao paradigma identificado. A identificação de um determinado paradigma é o reconhecimento de que determinadas práticas são orientadas por uma matriz disciplinar que as integra em um todo coerente, logo há uma pluralidade de práticas que se relacionam entre si formando o paradigma e não uma única prática ideal que deve ser buscada como se fosse uma prescrição por aqueles que defendem tal paradigma. (COSSON, 2021, p.10).

Podemos afirmar que não há um paradigma no ensino de literatura melhor que o outro. O que existe são conjuntos de práticas pedagógicas de ensino literário que se unem para tentar oferecer um ensino de melhor qualidade. Conhecer cada um dos paradigmas de ensino da literatura pode facilitar ao docente na medida em que, como afirma Cosson o que se entende por paradigma define o que se entende por literatura como concepção, ou seja, implica diretamente em como o professor conceberá o seu ensino.

São seis os paradigmas de ensino de literatura. Os dois primeiros, chamados de tradicionais, na visão do autor estão ultrapassados. Os quatro subsequentes ainda vigoram, concomitantemente, na atualidade. Faremos aqui uma breve síntese de cada um dos paradigmas apresentados pelo autor, para que adiante possamos relacioná-los com a formação docente e o ensino de literatura indígena no Brasil.

⁴ Rildo Cosson concluiu doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É escritor, pesquisador e professor visitante da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O paradigma moral-gramatical foi o primeiro apresentado na obra. Tem dupla função, como o próprio nome já denota: apresentar aspectos moralizantes contidos nos textos literários para os estudantes e empregar os textos literários para acentuar os estudos gramaticais do idioma. Dentro deste paradigma a concepção de literatura vigente, de acordo com o autor

A literatura é um corpo de obras dadas pela tradição, o que equivale a dizer que são textos que pertencem a um passado valorizado como referência para o presente em termos de idioma e cultura escrita. Trata-se de um conjunto relativamente fechado de textos que são recortados dentro da tradição ocidental, no que tange a traduções e versões, sobretudo de textos gregos e latinos, e obras originalmente produzidas em língua portuguesa, recebendo comumente a denominação de clássicas. (COSSON, 2021, p. 22).

O valor da literatura aqui reside na ideia de as obras literárias serem encaradas como um “tesouro” da humanidade. Teriam os leitores, nas palavras de Cosson, o privilégio de acessar estas obras canônicas (cultura superior) dentro dos muros escolares. Com suas leituras os alunos teriam a possibilidade de aprender o “correto”, utilizando a norma padrão do idioma e levando em consideração os padrões estéticos ali apresentados.

Um dos principais pontos sobre o ensino de literatura baseado neste paradigma é que ao efetuarem a leitura de os textos literários tradicionais os alunos teriam escanteados os conhecimentos necessários para lidarem com o seu cotidiano. De acordo com Cosson

[...]normalmente traduzidos como saberes técnico-científicos, como registram autores em relação à educação colonial no Brasil. Daí a expressão pejorativa ‘educação literária’ quando usada como sinônimo de educação livresca ou distanciada da realidade do aluno. De outro lado, há a monumentalização da literatura que leva professor e aluno a uma atitude de reverência e distanciamento, dando ao texto literário a condição de texto erudito, logo acessível a poucos e marca de distinção social. (COSSON, 2021, p. 24)

O objetivo com o ensino de literatura que utilize este paradigma é o de ensinar a língua e o de preparar moralmente os alunos. Uma das críticas mais apontadas dentro deste paradigma é que ao se buscar ensinar mais a língua e os aspectos morais da sociedade, menos se ensina propriamente literatura. Há de acordo com o autor um excesso de escolarização dos textos literários. Neste tipo de ensino se considera o trabalho com os textos literários como material de leitura voltado para a

formação moral do indivíduo e como exemplos para se trabalhar a norma padrão do idioma nas produções escritas.

A principal metodologia a ser utilizada pelo professor que opte por este paradigma é a de o emprego de atividades que priorizem a memorização. Daí advém uma de suas maiores críticas, a de que deixaríamos de lado a estética para valorizar apenas a gramática e os textos com valor moralizante. Neste paradigma, o papel do professor é o de extremo conhecedor da língua e da cultura moral da sociedade a qual encontra-se inserido. É um transmissor do conhecimento, tendo nas palavras de Cosson a função de “destrinchar o texto para os alunos, esclarecendo o vocabulário, a estrutura sintática e os dados históricos e culturais mencionados.” (COSSON, 2020, p.29)

E o papel do aluno? A ele cabe apenas receber e memorizar os conhecimentos, mantendo uma atitude passiva na construção de seu conhecimento. Já a escola faria a função, de acordo com Cosson, de *“atuar como guardião desse acervo precioso para que permaneça intacto e disponível de geração para geração de alunos”* (COSSON, 2021, p.29). Poderíamos imaginar que aqui há uma grande valorização do texto literário por sua qualidade estética, mas não é o que acontece. Essa preciosidade na guarda e transmissão dos textos é exatamente como descrito no nome do paradigma: moral-gramatical. Por fim, é preciso ressaltar que a literatura dentro deste paradigma não se configura como um componente curricular, mas serve como apoio dentro das práticas gramaticais e de produção escrita. Para Cosson

Como um paradigma não desaparece, antes se dispersa, ajustando-se ao novo contexto em que se perdeu hegemonia, o paradigma moral-gramatical não foge à regra. As suas práticas mais ou menos ressignificadas e seus avatares enfraquecidos ou degradados podem ser encontrados, ainda hoje, nos livros didáticos, com suas antologias de fragmentos, a exploração do texto sem interpretação, o texto como base para conteúdos gramaticais e o modelo de aula dividido entre leitura, preleção e exercícios. (COSSON, 2021, p. 38)

Com o enfraquecimento de o paradigma moral-gramatical veio a ascensão de o paradigma histórico-nacional. Este paradigma, como o próprio nome já representa, teve íntima relação com a política e o processo de valorização da identidade nacional brasileira, por meio da composição e difusão de obras que enalteciam a pátria. Durante a produção de obras do romantismo brasileiro tivemos vários exemplos de uso deste paradigma, pois de modo geral grande parte dos escritos deste período

tenham por objetivo retratar, enaltecendo, a flora e a fauna do nosso país, além de reforçar a ideia do indígena como o verdadeiro herói nacional. Como exemplos podemos elencar as obras indianistas de José de Alencar, em especial *Iracema*; os poemas de Gonçalves Dias, como *I-Juca Pirama*, obras que foram utilizadas dentro desta pesquisa como exemplos da literatura indigenista brasileira.

De acordo com Cosson

A marca definidora deste paradigma é o nacionalismo que faz a ponte entre a literatura e a história na história literária e entre a escola, ou seja, o *paradigma histórico-nacional é resultado da interligação do nacionalismo com a história literária e a escola.* (COSSON, 2021, p. 42).

A escola ganha um papel de destaque na manutenção de um ensino que auxilie, por meio das leituras das obras apontadas sobre temáticas histórico-nacionais, a preservação do espírito nacionalista, do orgulho, do pertencimento. A principal função dos textos literários aqui é a de incentivar cada vez mais este distanciamento do colonizador, detalhando as glórias nacionais. O ensino de literatura baseado na historiografia ganha corpo. Nos primeiros livros didáticos em que aparece o conteúdo literário já encontramos a periodização da literatura, dividindo autores e obras de acordo com a história. De acordo com Cosson “ênfatiza-se que é por meio da escolarização como história da literatura brasileira que se definem e elaboram o cânone e a tradição literária do país” (COSSON, 2021, p. 43). Pensando nisto, a liberdade que o professor deveria ter para poder minimamente escolher algumas obras e estabelecer relações entre elas que não sejam somente temporais, dentro deste paradigma, ficou muito prejudicada, sendo uma das maiores críticas sobre ele. Um fato importante é destacar que o paradigma anterior não sumiu totalmente, mas sim conviveu com este paradigma em ascensão.

A concepção de literatura aqui representada é a de que “*a literatura é um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil*”. (COSSON, 2021, p.44). As escolhas das obras que seriam estudadas e que, portanto, seriam prestigiadas a ponto de serem consideradas canônicas se dava, primordialmente, pela presença maciça do conteúdo nacionalista presente nos textos. O que representasse positiva e poeticamente nosso país ganharia um papel de destaque na escolha das obras que comporiam o então currículo escolar.

O valor da literatura, de acordo com Cosson, “é derivado de seu papel representacional, ou seja, a literatura vale porque ela nos diz *o que é o Brasil* (e por extensão o que é ser brasileiro)” (2021, p.45). Os textos literários cumpriram primordialmente a função de descrever e valorizar a nação e o nosso povo, em contraponto com tudo o que fosse estrangeiro. Justamente por propor um retrato do nosso país, os textos literários tinham como público dois tipos de leitores: aqueles que tiveram pouco acesso à alfabetização e ao conhecimento e conseguiam ler, de maneira rudimentar (geralmente de classes menos favorecidas) e os leitores que tiveram total acesso à instrução, tendo nos textos literários mais uma fonte de conhecimento e de acesso para sua formação patriota.

O conteúdo literário a ser ensinado de acordo com esta visão de ensino, já no que hoje considerariamos o Ensino Fundamental II, iniciava com o documento histórico da *Carta de Achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha. Apesar de retratar o Brasil (flora e fauna) e o indígena com uma visão europeizada, contrária então a visão nacionalista que se pretendia com o ensino de literatura, pelo fato de seguirmos com a historiografia literária esta seria a primeira obra a ser estudada. Até hoje temos professores e escola que adotam este tipo de ensino e que iniciam os trabalhos do ensino de literatura brasileira desta maneira. Cabe ao professor comunicar e situar os alunos acerca das datas, dos contextos históricos, das biografias dos autores, de uma lista de características estilísticas e de possíveis temas trabalhados, além de apresentar trechos de obras de cunho nacionalista. De acordo com o autor é obrigação da escola o papel de consolidar estes conhecimentos a fim de que os textos literários auxiliem na promoção da identidade nacional brasileira.

Apesar de muitos professores de literatura e teóricos da área criticarem este tipo de ensino, pela falta de liberdade tanto em podermos escolher as obras (questão canônica), quanto pela necessidade de se ficar preso a uma cronologia que não favorece o diálogo entre os textos, ele ainda permanece nos ambientes escolares. De acordo com Cosson

Em outras palavras, mesmo superado teórica e praticamente o modelo de história de literatura que lhe deu origem e sustentação, recusado oficialmente nas propostas curriculares, pouco presente em um importante direcionador curricular, como o Enem, e sem um espaço curricular específico que lhe garanta a autonomia disciplinar anteriormente conquistada, o paradigma histórico-nacional permanece nas escolas como uma abordagem amplamente utilizada no ensino da literatura. (COSSON, 2021, p.65)

A questão primordial aqui seria entendermos o motivo da permanência deste paradigma no ensino de literatura atualmente. A formação e o papel que desempenha o professor nesta relação é um dos fatores principais para a manutenção deste tipo de ensino. Por esta razão, acreditamos na necessidade da formação continuada para os docentes, pois ela auxilia muitas vezes na mudança de perspectiva do professor.

Sequencialmente temos o paradigma analítico-textual. Para o autor este é um paradigma para um ensino de literatura centrado na elaboração estética das obras. Pensando nisso, a escolha das obras literárias que serão trabalhadas em sala de aula é extremamente importante, já que o uso sistemático e demasiado do livro didático como principal material de ensino aqui não é adequado. Os textos serão elencados pela sua qualidade estética e não mais pela temática nacionalista/histórica ou pela possibilidade de uso para ensino linguístico/gramatical como nos paradigmas anteriores. O conceito de literatura de o paradigma analítico-textual pode ser assim definido

[...o elemento que define a literatura para o paradigma analítico-textual é o grau de elaboração estética das obras, ou seja, é considerado literário todo texto que tenha uma alta elaboração estética. Daí que figurem na lista várias obras clássicas, mas não todas as obras clássicas, assim como várias obras canônicas, mas não todas as obras canônicas. (COSSON, 2021, p. 73).

Logo, a escolha de qual obra deverá ser analisada não se dá somente por se tratar de uma obra clássica ou canônica, nem pelo peso do sobrenome do autor, mas sim por seu grau de elaboração estética. De acordo com este pensamento, há uma maior liberdade de escolha quando não se tem uma obrigatoriedade de seguir fielmente a cronologia, como na historiografia apresentada no paradigma anterior, nem a necessidade de ficarmos presos a um espaço temático específico, como textos que precisavam versar sobre questões identitárias e nacionais.

Para Cosson, a literatura poderia ser definida como “a arte da palavra”. E como arte, os textos literários apresentam características estéticas específicas que podem ou não conferir qualidade artística a cada um. Em suas palavras, sobre a literatura como arte: “A essa indicação primária podem ser [...] acrescidas considerações de ordem filosófica sobre estética e arte, sendo a mais corrente aquela retirada de Kant de que a arte não teria outro fim que não a si mesma”. (COSSON, 2021, p. 74). Neste

trecho temos a ideia da importância do diálogo entre a filosofia e a literatura, principalmente quando tratamos das questões estéticas.

A universalidade da literatura reside na ênfase conferida à estética em detrimento a um ensino conteudístico das obras literárias. Seu caráter atemporal e a possibilidade de haver uma grande pluralidade de vozes sem a preocupação fixa em *quem* está dizendo, mas sim em *como* está sendo dito é um dos destaques deste paradigma.

Estabelecer metas e objetivos para o ensino de literatura é uma tarefa necessária. Neste paradigma, de acordo com o autor, o que se buscou alcançar, *a priori*, foi a formação estética do leitor, com a finalidade de que este pudesse apreciar adequadamente os textos literários e melhorasse a sua fruição. Outro objetivo apontado por Cosson foi o da necessidade da formação da capacidade analítica do aluno, para que ele possa identificar os elementos estéticos presentes nos textos. Ademais, pretende-se formar, dentro deste paradigma, um aluno que seja capaz de reconhecer os elementos estéticos constituintes de cada gênero literário, por meio da leitura e da análise dos textos.

Mais uma vez insistimos na importância da formação e do papel do professor de literatura para que tenhamos a cada dia aula mais atrativas, alunos mais participativos e cada vez mais jovens leitores sendo formados. Dentro do ensino deste paradigma o docente atua como uma espécie de leitor extremamente técnico apresentando e apontando aspectos estéticos acerca dos textos escolhidos para análise literária. Para o escritor,

Nessas condições ele é mais um crítico e um pesquisador, conforme a imagem do professor universitário cultivada por muitos na área de Letras, do que propriamente um professor do ensino básico. Por isso a preocupação costuma se voltar mais para o texto a ser analisado do que para o ensino de literatura, como no aforisma daquele que vê a árvore, mas ignora a floresta. (COSSON, 2021, p. 83).

Para finalizar os apontamentos a respeito desta opção de ensino literário é preciso inserir aqui algumas das críticas a ele dirigidas ao longo do tempo. A primeira delas é a questão da maneira como o professor conduz a análise e discussão do texto. Muitas das vezes ele acaba por conduzir todo o processo analítico e não percebe que não deu voz, muito menos oportunidade ao discente para que ele pudesse se colocar.

Neste caso, é preciso que o professor reveja suas práticas com o objetivo de equilibrar este processo concedendo ao aluno o espaço de fala que deseja e merece, pois também é integrante do processo de ensino-aprendizagem deste componente curricular e parte fundamental dele.

Outro ponto que suscita discussão é que os aspectos formais são nele mais privilegiados do que os conteúdos inseridos nas obras ficando a interpretação textual escanteada se comparada às análises realizadas sobre os elementos estéticos. A crítica aqui é a de que deveria existir um equilíbrio no ensino baseado nas práticas deste paradigma. Por fim, outra ressalva a respeito deste paradigma é quanto à seleção dos textos realizada por parte do docente. É preciso que este tenha uma formação muito aprofundada para que possa fazer escolhas acertadas de acordo com os preceitos estéticos estabelecidos para o ensino de literatura dentro deste paradigma. Novamente a questão da formação do professor aparece como elemento fundamental para que o ensino deste componente curricular seja feito a contento.

Sequencialmente temos outro modo de observar e empregar o ensino de literatura, denominado social-identitário. Seu nome explica a ênfase conferida ao ensino de literatura de acordo com as práticas pedagógicas assumidas pelo docente e pela unidade escolar que opte por este paradigma: a formação do ser social, e com isso, o respeito à pluralidade de identidades a serem representadas nas obras literárias.

De acordo com o autor podemos definir o conceito de literatura dentro deste paradigma *“como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades”*. (COSSON, 2021, p. 99). Nesta visão, mais que a valorização primeira do ensino de literatura voltado para a análise da língua; ou para a valorização da nacionalidade; ou ainda para os elementos estéticos das obras, neste paradigma os conteúdos são privilegiados, sendo eles, majoritariamente, de cunho social e identitário. Aqui não apenas o privilégio ao ensino das obras canônicas, certamente elas ainda estão presentes no currículo, mas há presença de outros textos menos privilegiados socialmente e no ensino, por se tratar de vozes consideradas marginalizadas, periféricas. Seguramente, se compararmos com os preceitos apresentados no paradigma anterior, cuja ideia de universalidade da literatura é uma constante, o ensino ofertado de acordo com as práticas deste paradigma não seria adequado, já que conferem destaque para obras e autores que não hegemônicos.

O escritor afirma sobre o caráter político do ensino da literatura.

Enquanto produção cultural que representa as relações sociais, a literatura espelha as contradições dessas relações e evidencia os embates políticos que dela resultam em operações de controle, silenciamento e exclusão daqueles que não se ajustam ao padrão social e cultural dominante. (COSSON, 2021, p. 101).

Temos aqui um dos pontos cruciais e relevantes para a realização desta pesquisa: a ideia das operações de controle, silenciamento e exclusão dos autores de textos literários que não se encaixam aos padrões sociais e culturais dominantes. É o caso dos textos dos povos originários, que ainda não possuem o mesmo prestígio no ensino deste componente curricular dentro dos muros escolares. O escritor segue afirmando que a literatura politicamente engajada pode valorizar autores e obras que protagonizem os que foram socialmente excluídos e discriminados em uma sociedade extremamente excludente como a nossa. Ao valorizarmos as produções, publicações e o ensino desses textos que apresentam e defendem a construção de identidades plurais quanto as questões étnicas, sexuais e culturais estamos reconhecendo e legitimando as identidades dos grupos minoritários, fomentando um empoderamento simbólico para os integrantes destes grupos, com o objetivo de tentar diminuir as grandes diferenças sociais presentes no Brasil ainda hoje.

É certo que este paradigma sofreu e sofre críticas ferrenhas e que o professor que opte por priorizar um ensino baseado principalmente em suas práticas pode sofrer grandes represálias. Para Cosson

Em suma, entrelaçando estética e ética, representação e expressão, cultura e identidade em uma concepção explicitamente política, a literatura é, no paradigma social-identitário, uma arena em que forças diversas se enfrentam e disputam reconhecimento simbólico, tal como acontece na sociedade que as obras representam. Apagam-se, assim, as distâncias entre literatura, cultura e sociedade porque nelas se vivencia o mesmo fazer político. Não surpreende, portanto, que, seja na escola, seja na academia, esse caráter acentuadamente político da literatura seja considerado polêmico, quando não francamente contestado e combatido como uma ameaça à existência mesma da literatura enquanto expressão de alto valor estético e manifestação artístico-cultural da humanidade. Ao que seus defensores respondem qualificando de excludentemente hegemônica, masculina, branca e ocidental tal humanidade. (COSSON, 2021, p. 101-102)

Esta visão de ensino literário encontra grande resistência por valorizar, simbolicamente, autores e obras marginalizados, fora da hegemonia branca e ocidental. Como cita o autor é um tema polêmico tanto na escola, quanto na

universidade na medida em que o paradigma social-identitário não apresenta, *a priori*, a defesa do valor estético como a principal característica de ensino da literatura, assim sendo vetado e escanteado por aqueles que se sentem ameaçados caso seja esta a opção adotada pelo docente e pela escola.

Uma das características positivas apontadas nesta opção de ensino literário reside no fato de que a literatura como espaço de expressão e construção de identidades, tanto quando a tratamos individual quanto coletivamente, auxilia na construção de identidades. É um ponto importante se buscamos amenizar as diferenças sociais e dar voz aos grupos socialmente considerados oprimidos, minoritários, pois com a priorização de um ensino restrito aos cânones e aos clássicos estas vozes literárias tendem a desaparecer. Em nosso país, extremamente miscigenado, desigual quando tratamos das questões de classes sociais um ensino que auxilie a contemplar obras e escritores subjugados é um alento, pois ajuda nas lutas por reconhecimento e afirmação das identidades sociais. Uma ressalva é quanto à questão de não tornar este paradigma extremamente autoritário com relação à escolha dos textos igualando-se ao que ele pretende criticar, nas palavras de Cosson

Além do mais, se o eurocentrismo, o racismo, o machismo e o elitismo que permeavam as produções culturais de ontem – permeiam ainda as de hoje – devem ser denunciados e identificados como tais no debate político sobre a sociedade plural e inclusiva que se pretende viver e construir permanentemente, nem por isso a defesa e a proteção do direito das minorias historicamente oprimidas podem se configurar como adaptações minimizadoras, apagamento de trechos e proibições de obras. (COSSON, 2021, p. 104)

Não podemos discriminar e nem apagar as obras indigenistas produzidas e difundidas em território nacional. Elas fazem parte de nossa história literária e demonstram pensamentos e ideologias dos autores que as compuseram. O que se pretende é destacar que as obras compostas pelos povos originários, sendo eles socialmente minoritários e historicamente oprimidos, devem ser estudadas da mesma maneira que os clássicos e os cânones. Há uma lei que mudou o currículo escolar e acrescentou a obrigatoriedade do ensino da literatura dos povos da floresta. O que ressaltamos aqui é a fundamental importância do papel do professor tanto quanto a sua (auto)formação quanto a sua consciência da necessidade de se diversificar o

ensino literário e com ele garantir que a pluralidade de vozes possa ser uma constante nas práticas em sala de aula.

O objetivo desta opção de ensino literário é, em primeiro lugar “[...] o de desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade”. (COSSON, 2021, p. 105). O foco deste ensino literário é estimular a capacidade crítica do discente a fim de que ele possa participar ativamente da vida e das esferas sociais as quais pertença, sendo a literatura mais um instrumento para a formação cidadã que tanto os documentos oficiais brasileiros sobre ensino discutem. Ao refletir sobre os problemas sociais espera-se que o aluno se aproprie do conceito de alteridade e da diversidade humana que compõe a nossa nação. Ademais, ainda temos outro objetivo no ensino de literatura deste paradigma o de aumentar a autoestima dos povos socialmente discriminados ao verem seus textos publicados e difundidos e suas vozes literárias representadas.

O papel do professor dentro deste paradigma seria o de estimular debates sobre as obras lidas. Agiria como um mediador entre os alunos e os textos lidos buscando com as discussões temáticas formar leitores e cidadãos voltados para a democracia, que sejam conscientes e críticos das realidades as quais estejam inseridas. Cosson destaca sobre a formação docente nos cursos de licenciatura em Letras para a falta de uma formação que contemple exatamente estas questões. Cosson afirma que

Depois, os cursos de licenciatura não costumam contemplar uma formação que sustente teoricamente o compromisso ético e político da atuação profissional do docente. No que tange aos cursos de Letras, a preocupação com a formação técnica deixa pouco espaço para a formação político-pedagógica que, normalmente, é apenas uma carga horária acrescida por força da legislação e a cargo da área da Educação. O resultado é que alunos encontram muitas dificuldades para estabelecer pontes entre os conhecimentos de língua e literatura do curso e a condução das aulas nas escolas, pois não foram preparados para tanto. (COSSON, 2021, p. 110);

Exatamente por priorizar o ensino da formação técnica tanto linguística quanto literária há, em muitos cursos de licenciatura em Letras, lacunas sobre as questões políticas e sociais relativas as obras e autores escolhidos para o ensino literário. Por

esta razão reforçamos a importância da formação contínua por parte do docente, a fim de minimizar problemas como esse.

A escola, dentro dos preceitos deste paradigma tem o papel de conferir acesso para os alunos aos textos considerados “menores”, de produção de autores considerados socialmente oprimidos e marginalizados. Novamente destacamos que não há uma luta pelo apagamento dos textos já socialmente consagrados, mas sim a vontade de que outros textos sejam também trabalhados com os discentes.

Cosson termina o capítulo sobre este paradigma relacionando as principais críticas sobre ele. Para o autor

Para essa posição relativamente marginal e esparsa do paradigma social-identitário, colaboram tanto a abordagem preferencial, em termos de conteúdo dos textos em detrimento do encaminhamento de uma alternativa também metodológica e educacional, quanto as resistências diversas que enfrenta por sua forte conotação política. Aqui podem ser arroladas as dificuldades dadas pela ausência de preparação dos professores nos cursos de formação docente, pela demanda de engajamento político e pelas suspeitas de doutrinação vindas das famílias, das autoridades governamentais e dos próprios alunos. (COSSON, 2021, p. 123).

Novamente a questão da falta de formação docente aparece como um dos principais impedimentos e das principais críticas sobre o uso deste paradigma para o ensino literário. Outro ponto a ser observado é o fato de que caso o professor não tenha formação adequado e cuidado no uso das práticas pedagógicas deste paradigma ele pode trazer problemas para si e para sua unidade de ensino, na medida em que poderá ser acusado de doutrinação política e social por parte da família, das autoridades, dos próprios alunos e até mesmo de seus pares. É uma linha tênue sua atuação, por esta razão muitos fazem a opção por não trabalharem com este tipo de ensino literário, o que acaba deixando de lado as leituras e análises de obras tão relevantes quanto as produzidas pelos povos originários.

Sequencialmente temos a questão de a “formação do leitor”. Este paradigma trabalha, principalmente, com o ensino escolar da literatura com o objetivo principal de formação do leitor literário. Neste paradigma a concepção de literatura seria a de “[...] o rótulo de literário a um vasto corpo de textos escritos que circulam dentro e fora da escola, em um alargamento bastante generoso da categoria”. (COSSON, 2021, p.

129). Aqui há uma grande abertura no que se considera um texto literário. Na Educação Infantil temos como “literário” a presença de livros-brinquedos, como por exemplo os livros criados para a hora do banho, os livros que ao abrímos trazem um cenário fora das páginas; no Ensino Fundamental as histórias em quadrinhos, as adaptações das obras clássicas/canônicas, os textos da oralidade como os cordéis se fazem bastante presentes. Apenas no Ensino Médio é que se tem a manutenção da leitura das obras clássicas/canônicas por seu prestígio já garantido.

Um dos pontos que o autor destaca como positivos dentro nesta opção de ensino literário é a multiplicidade dos textos trabalhados em todas as etapas escolares, muitas vezes ignorados quando adotados outros paradigmas de ensino literário.

Para o autor,

Além disso, a formação do leitor passa a ser considerada um processo complexo e de longa duração, uma vez que se inicia com os bebês já nas creches e vai até a vida adulta, essa multiplicidade dos textos literários é fundamental para o sucesso da escola, que precisa oferecer textos adequados aos diferentes períodos de desenvolvimento físico e intelectual do aluno. (COSSON, 2021, p. 130).

Cosson enfatiza a separação das obras literárias por faixas etárias e tem amparo na psicologia do desenvolvimento e aprendizado para propor estas práticas pedagógicas no ensino literário. Uma das principais críticas a respeito desta temática é a questão de que aqui o ensino de literatura seria limitado principalmente pela ordem da escolha das obras e pela questão temporal, delimitando e homogeneizando o trabalho com os textos literários.

A escolha dos textos dentro deste paradigma se dá pelas divisões de categorias literárias. Exemplifica como a divisão entre o que se denomina literatura infantil, infanto-juvenil e adulta; literatura de massa, erudita, clássica e popular. Essas divisões, para o autor, apresentam mais os valores estéticos e sociais presentes nas obras do que a respeito do modo como elas são lidas. Neste paradigma “[...] o campo da literatura assume a forma de uma pirâmide, cuja base incorpora praticamente todo impresso e vai afunilando ao decorrer dos anos escolares para alcançar ao final do percurso, no seu topo, a literatura canônica”. (COSSON, 2021, p. 132). Uma gama de textos considerados literários é apresentada às crianças desde a primeira infância,

com ampliação gradativa, até que quando cheguem ao Ensino Médio o que se espera é que já apresentem certa maturidade na leitura para que possam melhor compreender os textos clássicos/canônicos presentes no currículo desta etapa de ensino.

Dentro deste paradigma o valor da literatura se dá pelo seu caráter formativo. Para o autor o ensino literário escolar deste paradigma tem duas razões de ser: a formação do leitor como indivíduo, sendo que os textos precisam proporcionar reflexões sobre seu lugar no mundo e sobre o próprio mundo. E também que a literatura ainda se apresenta como a melhor arma para o desenvolvimento do hábito da leitura. Para ele: *“A formação do leitor crítico, autônomo, competente ou qualquer outro adjetivo que acrescente ao substantivo leito, no sentido de indicar uma competência superior, encontra no texto literário o caminho mais profícuo”*. (COSSON, 2021, p. 133)

Para quem opte por esta forma de ensino literário o objetivo estabelecido é o de a formação leitora. Desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo é, nas palavras do autor, o que se espera do ensino literário com ênfase na formação do leitor. Sabemos que atualmente a leitura literária concorre com outros tipos de entretenimento, como os programas televisivos, séries, filmes, uso de redes sociais, videogames, etc. A leitura literária feita pelo prazer e pela fruição do texto seria uma das armas que dispõe o professor para promover o hábito de ler entre os discentes. Além desta leitura por prazer, cabe a escola e ao professor a formação do leitor crítico e criativo. Por meio das leituras literárias que vai realizando ao longo dos anos escolares espera-se de acordo com as práticas pedagógicas usadas dentro deste paradigma de ensino literário que o leitor adquira estas competências, podendo opinar com mais proficiência sobre os diversos assuntos aos quais for questionado.

Há uma importante reflexão sobre a visão literatura apenas encarada como entretenimento a ser feita. De acordo com o autor,

Por fim, é limitado o entendimento do texto literário como fonte de diversão e prazer. Como é facilmente percebido por qualquer leitor, a literatura, porque trata do ser humano e de sua existência, permite e demanda um amplo espectro de respostas que variam em função do leitor, do texto, do contexto, do intertexto e demais condições de tempo e espaço em que a leitura é efetivamente realizada. (COSSON, 2021, p. 138)

Todos os elementos elencados pelo autor nos fazem refletir sobre a questão da literatura encarada apenas como mais um dos meios de entretenimento e como hábito. Caso tenhamos esta visão simplista podemos imaginar que não há necessidade de ensino literário já que apenas o gosto de cada leitor contaria, não existindo a necessidade de se conhecer as características estéticas, linguísticas e os usos sociais presentes nas obras. Por esta razão há uma crítica grande e uma resistência ao uso deste paradigma na escola. O fragmento a seguir apoia a ideia de que devemos refutar esta visão simplista a respeito da literatura e de seu ensino. Novamente recorremos ao texto da Dra. Ana Maria Haddad Baptista, *Educação & Literatura: liberdade, paixões alegres*, extraído da obra *Educação e Literatura: o diálogo necessário*. Para Baptista

A literatura, por si mesma, deveria ser vista como um processo amplo e rico que agrega, reúne, integra, dialoga. Literatura não é hábito como a maioria afirma. Literatura é necessidade. Vital. Existencial. Um dos únicos caminhos efetivos para que possamos exercitar a nossa liberdade. (BAPTISTA, 2022, p.20)

O ensino literário escolar não deve ser encarado como apenas mais uma forma de lazer, de entretenimento. Para Baptista a literatura não é apenas mais um hábito a ser adquirido, mas uma necessidade humana, existencial. A leitura literária proficiente abre caminhos para que possamos realmente nos considerarmos livres, pois conseguimos realizar intertextos, contextualizar, reconhecer os padrões estéticos presentes nas obras, refletir sobre a nossa existência.

O principal elemento deste paradigma é o destaque que ele atribui ao leitor. Para ele “[...] o maior mérito desse paradigma é o reconhecimento do leitor como sujeito da leitura, cujas características, traduzidas em gosto e trajetória escolar, precisam ser levadas em conta no seu processo de formação”. (COSSON, 2021, p. 165). Dentro do ambiente escolar, nas aulas de literatura, a formação do leitor e seu estabelecimento como sujeito de leitura deveria ser um dos principais objetivos, contudo não é o cenário com que muitas vezes nos deparamos, infelizmente. Formar leitores é imprescindível em um país que verdadeiramente valorize a educação como

elemento transformador social e culturalmente. E a leitura literária contribuiu imensamente para que essa prática seja alcançada.

Como os paradigmas anteriores este também apresenta críticas quanto ao seu uso. De acordo com Cosson, ao aliar o uso deste paradigma com o histórico-nacional prestigiando a divisão de formação de leitores na educação infantil e no ensino fundamental com textos diversos e no ensino médio com um ensino que contemple primordialmente datas e contextos históricos em detrimento da leitura das obras literárias seria um grande equívoco. Outro ponto crucial abordado por Cosson é quanto à questão de que os nossos jovens alunos do ensino médio não gostam de ler os textos recomendados da literatura brasileira porque não foram formados, nas etapas escolares anteriores que adotaram este paradigma, como leitores de literatura. Neste ponto, acreditamos que duas ações seriam fundamentais: a primeira, que fossem revistas as práticas pedagógicas sobre o ensino literário anterior ao ensino médio e a segunda, que o professor, peça tão fundamental durante este processo de ensino-aprendizagem, como formador e mediador que é iniciasse um trabalho com textos e autores diferenciados da literatura contemporânea brasileira. Um exemplo atualmente a ser aqui citado é o conjunto da obra do escritor e professor Marco Lucchesi, que pode e deve ser inserido como leituras sugeridas para o desenvolvimento de atividades de leituras literárias, já que ele é inovador tanto nos gêneros literários trabalhados, quanto na pluralidade de temas que apresenta. Portanto, ao exemplificarmos este autor, queremos ressaltar que novamente o papel do docente é fundamental para que este processo seja desenvolvido a contento.

Há mais uma opção de ensino literário definida como letramento literário. É um dos mais modernos quando pensamos em ensino de literatura e uma das especialidades do autor. Há o conceito de letramento, geralmente relacionado diretamente às práticas de alfabetização. A expressão “letramento literário”, de acordo com Cosson seria *“o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos”* (COSSON, 2021, 172) O autor reforça a ideia de que o letramento literário não é um fim, mas um caminho, um processo de aquisição da literatura enquanto construção dos sentidos, do que se compreende de acordo com o repertório do leitor. Não é uma prática exclusiva da escola, mas que dentro dela deve ganhar destaque, sempre pensando em como aprimorá-la. As práticas de letramento literário são transdisciplinares, abarcando uma série de componentes curriculares e de conhecimentos, contudo ganham força nos cursos de Letras e de Educação.

Para Cosson, neste paradigma, a literatura deve ser encarada como uma linguagem. Polissêmica, proporciona momentos em que o leitor pode atribuir sentidos a sua existência e a existência humana como um todo. É capaz de, por meio da leitura desta linguagem, fazer com que o leitor possa ampliar seu repertório e, com isso, melhorar a maneira como escreve e como lê. Este paradigma não nega, principalmente, os dois paradigmas anteriores, mas sim acrescenta elementos a cada um deles.

Cosson afirma que o objetivo do ensino da literatura neste paradigma

Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária, isto é, a apropriação literária do texto literário. Desse raciocínio resulta que a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno. (COSSON, 2021, p. 179).

E para que essa competência literária seja desenvolvida adequadamente com o aluno novamente o papel do professor como formador é fundamental. É preciso que o docente invista sempre em sua (*auto*)formação, conheça as possibilidades de ensino literário que estão presentes atualmente e que faça escolhas adequadas a sua realidade. Acreditamos que conhecedor das diferentes concepções de ensino literário o docente conseguirá escolher a(s) melhor(es) para cada situação de ensino. Não há motivo para engessarmos o ensino literário apenas com o uso constante de um paradigma, já que podemos mesclar de acordo com o que mais nos convém em cada momento do processo de ensino-aprendizagem.

A ideia de universalidade da literatura de *Sartre*; a literatura como delírio e o escritor como médico fornecendo o remédio ao mundo por meio de seus textos; o ensino literário realizado de acordo com o letramento literário são conceitos importantes para o embasamento desta pesquisa. Ao tratar da questão da universalidade da literatura utilizamos *Sartre* para apoiarmos a ideia de que a literatura dos povos originários deve ser estudada com a mesma ênfase de a literatura eurocêntrica. Não importa aqui quem escreve, mas como se escreve, a questão estética é fundamental e garantir a possibilidade de equidade a todas as vozes literárias é de grande valia. Em um mundo “doente” como assim o representa *Deleuze*,

o escritor tem o “remédio” para fazer com que possamos abrir nossos olhos e melhorarmos nossa construção de conhecimento: a leitura. E a leitura de textos literários. Se a leitura dos textos literários pode ser encarada como um remédio não deveríamos ter garantido como *Sartre* descreveu a ideia de que todas as vozes literárias deveriam ser contempladas? Temos aqui uma relação entre estes dois autores.

O modo de ensinar literatura escolhido por um professor depende de suas visões e concepções a respeito de como entende o que é literatura. A escolha de um paradigma de ensino literário se dá pelo arcabouço teórico que o docente venha construindo ao longo de sua trajetória. O conceito de letramento literário como práticas de ensino literário que priorizam a diversidade de textos e de autores para que possamos abranger um maior universo de leitura aos alunos tem relação direta com a ideia de universalidade de a literatura proposta por *Sartre* ao garantir que todas as vozes literárias possam ser estudadas, analisadas, como os textos oriundos dos povos da floresta. Também podemos relacionar a ideia do mundo doente e de o autor como médico aplicando o remédio (leitura literária) de *Deleuze* ao ensino de literatura baseado no letramento literário de *Cosson* na medida em que a pluralidade de leituras que o professor optou por trabalhar pode propiciar maiores e melhores discussões acerca de diversos temas proporcionando, assim, maior possibilidade de interlocuções e diálogos.

Capítulo 2

LITERATURA INDIGENISTA X LITERATURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS: em busca da universalidade

A literatura brasileira é extremamente diversificada. Há uma pluralidade de vozes literárias em textos compostos por todo tipo de autores. Neste capítulo pretendemos apresentar um panorama das literaturas indigenistas e indígenas brasileiras. Por ser universal, não deveríamos precisar pensar na criação de uma lei para garantir que a literatura dos povos da floresta, com suas características estéticas definidas, pudesse ser publicada, difundida e ensinada, mas esta não é a realidade encontrada em nosso país. Abordaremos aspectos importantes a respeito da lei 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura/literatura indígena brasileira no currículo nacional; trataremos de a importância do ensino decolonial da literatura com os textos de *Catherine Walsh* e *Paulo Freire*.

2.1 A representação dos povos originários na literatura indigenista brasileira

Atualmente, em vários livros didáticos utilizados no Ensino Médio brasileiro ainda encontramos tabelas e infográficos demonstrando a periodização da literatura brasileira para tornar mais didático o ensino das escolas literárias e das obras produzidas durante cada período em solo nacional. Por esta razão, para o docente que optar por trabalhar desta maneira o ano de 1500 marca o *start* da produção dos textos nacionais.

Entre os dias 26 de abril e 02 de maio de 1500, o então escrivão da esquadra portuguesa Pero Vaz de Caminha foi incumbido de escrever o que muitos teóricos consideram como o primeiro documento da história da literatura brasileira, a famosa *Carta de Achamento do Brasil*. Encomendada pela realeza portuguesa para que pudessem ter um panorama geral da nova terra conquistada coube ao escritor relatar minuciosamente tudo que por aqui encontrou: a diversidade da flora e da fauna brasileira e a caracterização do povo que aqui habitava.

Assim iniciou Caminha a maneira como retratou os povos da floresta neste documento histórico tão relevante.

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. (CAMINHA, 1500, p.3)

O português fez questão de destacar a nudez indígena, ao empregar a famosa frase “sem coisa alguma que lhes cobrissem as vergonhas”, motivo de estranheza aos europeus, já que não tinham o costume de manter o mesmo contato com a natureza como os povos originários. Demonstrou a tensão da chegada e a posição atenta dos povos da floresta ao perceberem a invasão, contudo descreveu a obediência indígena ao abaixarem as armas quando solicitados. Poderia ser esta uma metáfora da subserviência ao qual os povos originários acabaram sendo submetidos.

Outro fragmento da carta que caracteriza os indígenas na visão europeizada de Caminha e que demonstra as diferenças físicas e comportamentais entre os diferentes povos

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. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. (CAMINHA, 1500, p.4)

Aqui os povos originários são apresentados como seres primitivos. Sua força física é exaltada, os traços diferentes aos povos estrangeiros e a ausência de vestimenta, costume enraizado na Europa são enfatizados. Era preciso relatar, minuciosamente, quem era e como vivia o povo recém conquistado. Se trata de um texto de caráter documental, mas que em alguns trechos pode ser considerado literário. É o início de uma caminhada demonstrando a pluralidade das vozes literárias dentro da temática indígena brasileira.

Para prosseguirmos é preciso saltarmos um pouco dentro da história de nosso país. Chegamos agora no século XIX. Deixamos de ser colônia portuguesa. Ao menos no papel. Foi declarada a tão esperada independência. Utopicamente foi criado um projeto artístico, cujo destaque aqui é para a área literária, intitulado romantismo. Com a intenção de se criar obras com caráter genuinamente brasileiro, tentando retratar fielmente os povos que aqui habitavam, seus costumes, a fauna e a flora local escritores brasileiros como José de Alencar e Gonçalves Dias fizeram uso da arte da palavra para dar vida a histórias que pretendiam representar este desejo.

O escritor José de Alencar, patrono da cadeira de número 23 da Academia Brasileira de Letras foi um dos principais expoentes do romantismo no Brasil. Nascido no Ceará mudou-se para o Rio de Janeiro, local de seu falecimento em dezembro de 1877. Produziu romances urbanos com perfis femininos como protagonistas, como em *Senhora*, *Lucíola* e *Diva*. Em suas páginas nos transportou para a agitada vida social da elite carioca do século XIX. Ademais, produziu também romances históricos e regionais, como em *Til* e o *Sertanejo*. Todavia, aqui nos interessa demasiadamente a produção indianista por ele realizada, já que faz parte da temática abordada nesta pesquisa.

Ao compor sua tríade indianista: *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), José de Alencar tentou, dentro dos ideais românticos, caracterizar o indígena como o herói nacional. Devolver aos povos originários seu protagonismo, seu pertencimento a terra em que vivia antes da conquista e, assim, demonstrar a vontade de que também a literatura pudesse ser independente, desenvolvida por autores nascidos em solo nacional.

Na prosa poética *Iracema*, um anagrama de *América*, temos o encontro de uma índia da tribo guerreira *Tabajara* e de um português, representante europeu dentro da narrativa. Nasceu então a história de amor e da miscigenação dos povos ao surgir Moacir, o filho da dor, oriundo do romance entre Iracema e Martim.

Alencar inovou ao inserir como protagonista uma índia. Assim como em outras obras que trouxeram mulheres em destaque, em *Iracema* ele nos informou um pouco mais a respeito da vida e dos costumes da mulher indígena. Deste modo descreveu as características físicas e psicológicas da indígena.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a corça selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. (Alencar, 1865, p.7)

O escritor cearense, respeitando as características da escrita literária da época e do projeto romântico nos apresenta como primeira característica feminina a virgindade da índia, elemento extremamente valorizado tanto pelos europeus, quanto

pelos indígenas, pois foi Iracema quem ficou incumbida de guardar o “segredo da Jurema”, algo que apenas uma virgem poderia manipular, por se tratar do preparo e da guarda de uma bebida alucinógena que fazia com que os guerreiros indígenas ganhassem força e coragem durante rituais específicos antes de uma batalha.

Na sequência, Alencar representa aspectos físicos da jovem tabajara reforçando sua morenidade, sendo este um elemento de contraste em relação à mulher branca, europeia, urbana. A relação intrínseca de a jovem índia com a natureza aparece de forma extremamente poética quando ela tem seu cabelo comparado às asas da graúna, seus lábios ao mel. Usando de figuras como a metáfora e a sinestesia temos na intersecção da personagem Iracema x Natureza uma característica da época: o nacionalismo.

Mas quis o destino que a jovem índia tivesse seu coração flechado. Durante suas andanças pelas matas encontrou o amor. Proibido. Que traria seus melhores e piores momentos. E causaria sua desgraça. Assim descreveu Alencar a cena do encontro de Iracema com o guerreiro português.

Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se. Diante dela e todo a contemplá-la está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo. Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido. De primeiro ímpeto, a mão lesta caiu sobre a cruz da espada; mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d'alma que da ferida. (ALENCAR, 1865. p.7)

Martim a observava quando ela estava descansando. O encontro dos dois futuros amantes foi peculiar. A primeira reação de ambos foi de defesa. O guerreiro pega na espada, mas logo desiste, encantado pela linda índia que avistou. Alencar o descreveu como branco, olhos azuis, o estereótipo do homem europeu. Neste excerto podemos perceber, pela análise da fala de Martim, como a mulher era encarada com a influência da religião católica: símbolo de ternura e amor, que se aproxima da santidade ao manter-se virgem.

Amor. Perda da virgindade. Luta entre povos e nações. Miscigenação. Uma descrição extremamente poética da fauna e da flora brasileira, dos costumes locais e

estrangeiros. A representação de uma voz literária com a tentativa de caracterizar e exaltar o indígena como herói nacional.

Ainda dentro do mesmo período temos o escritor Gonçalves Dias, principal representante da primeira geração romântica brasileira na poesia, denominada nacionalista ou indianista. É dele o poema mais parodiado da história da literatura brasileira, a famosa *Canção do Exílio*. O eu-lírico está exilado em Portugal e começa a cantar a saudade que tem de sua pátria, ressaltando, em especial, a fauna e a flora que não vemos assim em abundância em outro lugar. Além de pintar uma terra paradisíaca, o poeta também tentou descrever os primeiros habitantes que nela viveram, os indígenas. Entre os vários textos compostos por ele com temática sobre os povos da floresta escolhemos o poema *I-Juca Pirama*, publicado em 1851, compondo o livro *Últimos Cantos*.

Em síntese o poema nos apresenta a história pela voz de um ancião da tribo dos timbiras. Em dado momento alguns timbiras aprisionam um guerreiro rival. Surge, então, um dos momentos mais poéticos do texto, quando o guerreiro tupi se apresenta aos seus inimigos, que pretendiam matá-lo. Para Dias (1851, p.4)

*Meu canto de morte,
Guerreiros, ouvi:
Sou filho das selvas,
Nas selvas cresci;
Guerreiros, descendo
Da tribo Tupi.
Da tribo pujante,
Que agora anda errante
Por fado inconstante,
Guerreiros, nasci:
Sou bravo, sou forte,
Sou filho do Norte;
Meu canto de morte,
Guerreiros, ouvi.*

Nestes versos podemos observar, por meio das palavras do indígena, como o poeta enfatizou características como força física e bravura, essenciais para a criação do herói nacional. Ainda demonstrou a intrínseca relação que os povos originários mantêm com a floresta, ou seja, a natureza presente mais uma vez para valorizar o projeto romântico do descolamento com o colonizador.

O texto segue até o último canto no qual o velho timbira está contando aos mais novos de sua tribo a história do valente guerreiro da tribo rival que sentiu medo ao saber que morreria, mas que para não envergonhar sua origem e seu povo cantou seu lamento até o final. Para Dias (*Ibidem*, 12)

*Um velho Timbira, coberto de glória,
Guardou a memória
Do moço guerreiro, do velho Tupi!
E à noite, nas tabas, se alguém duvidava
Do que ele contava,
Dizia prudente: - “Meninos, eu vi!
“Eu vi o brioso no largo terreiro
Cantar prisioneiro
Seu canto de morte, que nunca esqueci:
Valente, como era, chorou sem ter pejo;
Parece que o vejo,
Que o tenho nest’hora diante de mi.*

Nas memórias do velho guerreiro temos a representação poética e idealizada acerca dos povos originários. Tanto Alencar na prosa, quanto Gonçalves Dias na poesia durante a metade do século XIX tentaram traçar um panorama da presença indígena naquele momento. É por meio do encontro da história e da literatura que podemos conhecer melhor épocas, lugares e pessoas que jamais poderíamos ter acesso.

Século XX. Modernismo brasileiro. 1922. Semana de Arte Moderna. Criada exatamente cem anos depois da *pseudo* independência brasileira. Os poetas paulistas Mário e Oswald de Andrade, expoentes da primeira geração modernista brasileira, também deram sua contribuição a respeito da temática indígena na composição de poemas e da *rapsódia* denominada *Macunaíma*.

José Oswald de Souza Andrade foi o mais irreverente poeta desta geração. Dono de um humor ácido, causou grande alvoroço com sua escrita nada convencional. Escreveu uma série de poemas sobre a conquista do nosso país e o Manifesto da Poesia Pau-Brasil, obra em que destaca a necessidade de se ter um caráter genuinamente nacional tanto na forma, quanto no conteúdo do que se pretendia publicar.

Para terminarmos este passeio pela representação literária indigenista sobre os povos originários escolhemos o poema oswaldiano *Erro de português*, de 1925, que viria a ser publicado na obra *Primeiro caderno de poesia do aluno Oswald de Andrade*, em 1927. Para Andrade (1925)

*Quando o português chegou
debaixo duma bruta chuva
vestiu o índio
que pena!
fosse uma manhã de sol
o índio tinha despido o português*

O trocadilho feito no título dando a impressão de ser um poema a respeito de um equívoco no uso da língua se faz presente ao realizarmos uma leitura mais atenta da obra. Oswald de Andrade critica ferrenhamente o processo de colonização. O apagamento da cultura indígena orquestrado pelos portugueses ao chegarem aqui reforça a ideia de que a imposição europeia sobre a cultura e os costumes dos povos originários foi um equívoco e que o ideal seria a troca entre indígenas e europeus. É a literatura sendo usada aqui como denúncia de um momento histórico que não agradou ao poeta e a muitos brasileiros.

2.2 A literatura dos povos originários

- Vamos brincar de Brasil?
Mas sou eu quem manda
Quero morar numa casa grande
...Começou desse jeito a nossa história.
Raul Bopp

Quando iniciamos os estudos de literatura brasileira, se escolhermos a linha da periodização das escolas literárias, a primeira obra estudada é a *Carta de Achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha. Já relatamos anteriormente sobre suas características e importância documental, contudo um questionamento precisaria ser feito: por que começarmos na escola os estudos literários nacionais com um texto de autoria portuguesa? Se considerarmos que os povos originários estavam aqui antes da conquista e que atualmente temos diversas produções de autoria de várias tribos por que estes textos ou não se fazem presentes ou aparecem de forma extremamente tímida no currículo brasileiro?

A resposta para esta pergunta é que ainda existe, em nosso país, um preconceito literário contra os povos indígenas. Seguramente hoje lutamos para que esta situação a cada dia seja diminuída e que, utopicamente, tenhamos um dia em nossa nação a possibilidade de que as obras literárias sejam publicadas não pelo prestígio da classe social e/ou etnia do autor, mas por sua qualidade estética, sua capacidade de transformação social, de fomentar a formação de leitores, de contribuir para uma maior diversidade de vozes lidas e para a manutenção do patrimônio cultural.

De acordo com Graúna

O estudo da representação do negro e do índio na literatura requer uma abordagem específica. Da maneira como o assunto vem sendo trabalhado, sobretudo nas escolas dominantes, o processo de formação política, social, econômica e cultural imposto aos povos indígenas e africanos continuará sendo ignorado. A expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto história, as nossas raízes. (GRAÚNA, 2013, p. 43)

A autora apresenta aqui a visão de que a representação do negro e do índio na literatura precisa de um cuidado e uma análise específica, pois quando feita sobre como eles aparecem nos textos literários dentro das aulas do que ela chamou de

“escolas dominantes”, ou seja, ainda com visões eurocêntricas sobre os povos originários, o preconceito literário permanece, na medida em que as obras produzidas por autores da elite, das classes sociais mais favorecidas, ainda são estudadas em um número muito maior e com mais profundidade. A falta de estudos sobre as obras literárias dos povos da floresta contribui para a manutenção das diferenças e o pouco conhecimento da história, da cultura e da arte dos indígenas brasileiros.

A literatura dos povos originários pode ser considerada de resistência. Nas palavras de Graúna “Com base em teorias que têm sido batizadas de pós-coloniais, periféricas, plurais e não-eurocêntricas, entre outras noções, permitimo-nos abordar uma literatura de sobrevivência: a literatura indígena”. (*Ibidem*, p. 53). Sabemos que dentro das produções literárias dos povos da floresta as produções orais ganham destaque, contudo há tempos já temos os textos escritos produzidos e publicados, contudo, pouco difundidos, principalmente em ambientes escolares. Os autores indígenas continuam lutando pela liberdade de expressar sua cosmovisão, de enfatizar o grande apagamento que sofreram culturalmente ao longo de séculos de invasão europeia e que, mesmo depois da “independência” ainda não conseguiram ter o reconhecimento que sempre mereceram.

Ainda de acordo com Graúna

Em se tratando de literatura indígena, as definições, os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, do preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias. No cânone, essa literatura não aparece mencionada; seu lugar tem sido, até agora, a margem. Poucos se dão conta da sua pulsação. (GRAÚNA, 2013, p. 55).

Infelizmente o cenário acerca do reconhecimento da importância da literatura indígena em território nacional ainda não é o adequado. Ela ainda se encontra a margem nos currículos escolares, nas aulas de literatura e nas leituras realizadas pela maioria dos docentes e dos alunos. É uma situação que precisa ser amplamente discutida e urgentemente modificada.

É certo que os textos de autoria indígena tratam, muitas das vezes, sobre questões de identidade. E justamente por esta razão é que são questionados por alguns autores não-indígenas e professores. A literatura sendo universal não deveria ser estudada independente do povo/autor que compôs a obra? Como parâmetros não deveríamos levar em consideração principalmente as questões estéticas? A resposta

é que ademais das questões estéticas presentes em cada texto, importantíssimas, por enfrentarem uma gama de preconceitos não somente na produção literária, mas em toda produção artística, muitas vezes consideradas exóticas é exatamente por esta razão que a luta para terem suas obras publicadas, suas vozes ouvidas e suas obras trabalhadas se faz extremamente genuína. É uma voz historicamente oprimida, logo a luta dos povos originários para que seus textos ganhem destaque deveria ser apoiada e reconhecida principalmente pela comunidade acadêmica brasileira.

Ao lermos os textos literários indígenas nos deparamos com narrativas extremamente diferentes do que estamos habituados a ler e a encontrar no ensino escolar, que como já afirmamos anteriormente, prioriza o ensino de obras clássicas/canônicas. A respeito da literatura indígena e de suas diferenças em relação às obras já consagradas Graça Graúna afirma que

A literatura indígena não reproduz os modelos reconhecidos pela instituição letrada, não procura o reconhecimento institucional a todo preço. Nela, os(as) autores(as) procuram expressar sua identidade/alteridade. Nesse sentido, ela implica uma literatura de sobrevivência para as nações indígenas e de resistência para os brancos. (GRAÚNA, 2013, p. 60).

Uma obra singular sobre a literatura indígena, seu ensino, suas características e sua situação atual é *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*, de autoria da professora Dra. Janice Cristine Thiél, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Nele, a autora discute temas importantíssimos para a literatura dos povos originários, desde seu conceito, características, dificuldades encontradas. O título do livro nos chama atenção pela comparação entre os termos “pele silenciosa, pele sonora”, a repetição do vocábulo pele para enfatizar as questões identitárias indígenas; por meio da antítese silenciosa/sonora podemos perceber a luta incessante que temos em nosso país para que as literaturas consideradas marginais, como a dos povos da floresta, possam vencer o grande preconceito que a rodeia.

Para Thiél

A literatura é a arte da palavra e a palavra diz o mundo, diz os seres que o habitam e diz sua história, suas relações, encontros, conflitos, buscas e questionamentos. A literatura é construída por visões de mundo e, se restringirmos nossas leituras a certos grupos e visões, limitamos também nosso aprendizado e nossa possibilidade de ver e ler o mundo de maneira dinâmica. Portanto, é fundamental que formemos leitores que possam criar

conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências. (THIÉL, 2012, p. 11-12)

De acordo com a autora a palavra literária tem várias funções, entre elas a de contar elementos da história, dos pensamentos e da vida humana. Ela ressalta a importância de não ficarmos presos apenas a um grupo de obras e escritores, pois com esta atitude perderíamos muito conhecimento ao longo de nossa trajetória, além de continuarmos ajudando na manutenção da hegemonia de determinados discursos, como o de que apenas as obras clássicas/canônicas merecem prestígio e, portanto, serem ensinadas na escola.

Caso o professor opte pelo ensino de literatura valorizando o paradigma do letramento literário conforme descrito no capítulo anterior sobre os paradigmas do ensino de literatura e a formação docente, há um diálogo com o seguinte pensamento de Thiél a este respeito

A literatura brasileira é constituída por muitas literaturas, por inúmeras culturas e vozes, tais como as indígenas. Estas merecem ser inseridas nos estudos promovidos na escola como forma de conhecimento e inclusão do outro, prática de multiletramento (especialmente letramento literário, informacional e crítico) e de leitura de multimodalidades textuais. (THIÉL, 2012, p.12)

Aqui são várias as razões apresentadas por Thiél que justificam o porquê de o ensino de literatura dos povos originários deveria estar extremamente presente nas aulas e no currículo deste componente ao longo das séries, já que seus textos, orais e escritos, retratam aspectos culturais, sociais, a pluralidade de vozes literárias e com isso também de elementos estéticos, além de proporcionar, por conta da variedade de gêneros, diversas práticas de multiletramentos.

Os textos produzidos pelos povos da floresta estão, gradativamente, saindo apenas da academia e ganhando lugar dentro do ambiente escolar. Esta ação se dá, significativamente, pela *(auto)*formação e o trabalho do professor ao tomar consciência da importância destas leituras para a construção da formação de alunos socialmente críticos e participativos. Sobre a ideia da leitura dos textos literários Thiel “Ler textos indígenas exige abertura para outras tradições literárias, construídas em multimodalidades discursivas que solicitam do leitor percepção de elementos provenientes de visões complexas de mundo e da arte de narrar histórias”. (*Ibidem*, p.

13). A autora destaca que ao lermos textos literários dos povos da floresta nos aproximamos de uma diversidade de tradições e de vozes que muitas das vezes passavam despercebidas. Ao efetuarmos tais leituras ampliamos nosso repertório, conhecemos novas cosmovisões e nos apropriamos de vários tipos de narrativas.

O primeiro representante de a literatura dos povos originários brasileiros elencado para análise é Daniel *Munduruku* Monteiro Costa⁵. Nascido em Belém, no Pará, no ano de 1964, pertence ao povo indígena Munduruku. É autor de mais de 50 livros publicados no nosso país e no exterior, sendo sua maioria de literatura dos povos da floresta. Recebeu vários prêmios por suas obras, entre eles o Jabuti CBL – Câmara Brasileira do Livro, Prêmio da Academia Brasileira de Letras – ABL, prêmio Madanjeet Singh para a Promoção da Tolerância e da Não Violência – UNESCO, entre outros. É um membro extremamente atuante do Movimento Indígena Brasileiro. Atualmente, administra uma livraria online especializada em livros de autores indígenas, promove vários encontros para difundir seu trabalho e de seus colegas na luta pela inserção e manutenção do ensino de literatura indígena nas escolas em nível nacional. Janice Thiél, em um trecho de *pele sonora, pele silenciosa* utiliza o trecho abaixo da obra *Parece que foi ontem*, de Daniel *Munduruku*, para tratar da questão se existe literatura indígena e se a conhecemos.

No meio da roda de fogo, irmão de outras eras.

Libera faíscas, irmãs das estrelas.

Soprando suavemente, o vento, o irmão-memória,

vem trazendo as histórias de outros lugares.

Sob nossos pés está a mãe de todos nós,

a terra, acolhedora. Sempre pronta, sempre mãe,

sempre a nos lembrar que somos fios na teia.

⁵ ; De acordo com o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo este autor é graduado em Filosofia, História e Psicologia. Mestre em Antropologia Social e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Possui um pós-doutoramento em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Um texto literário repleto de figuras de linguagem, destacando a importância da memória para as obras orais e escritas, demonstrando a consonância indígena com a natureza, prova viva da força e da potência da literatura dos povos originários. Para Thiél

[...] demonstravam o desconhecimento da literatura produzida por muitos representantes das nações indígenas das Américas ao longo de séculos e a necessidade de percebê-la em seu valor estético e cultural. O estudo da literatura indígena conduz a uma reflexão sobre o outro, o diferente, e sua inclusão/exclusão na sociedade contemporânea, no espaço urbano e na produção literária global e local. (THIÉL, 2012, p. 15)

Para Thiél o desconhecimento que tínhamos e que, infelizmente, ainda temos sobre a produção da literatura indígena tanto da parte estética quanto da parte da formação do leitor e do multiletramento. Os textos dos povos originários conduzem, nas palavras de Thiél, a uma reflexão sobre o outro, sobre o diferente, nos fazem pensar sobre a sociedade atual e sobre como ainda temos a manutenção do preconceito a respeito da literatura dos povos da floresta. Temos na voz literária de Daniel *Munduruku* um dos principais expoentes.

Os *Munduruku*, cuja tradução aproximada seria “formiga vermelha” ganharam este nome dos integrantes de uma tribo rival chamada Parintintins, que viviam na região entre a margem direita do Rio Tapajós e o Rio Madeira, por conta das constantes invasões territoriais. Os *Munduruku* têm sua língua derivada do tupi. Eles são bilingues, sendo que ainda hoje os anciãos, mulheres e crianças priorizam a fala indígena.

Um dos trabalhos de destaque de Daniel *Munduruku* é a contação de histórias. Pela tradição indígena os mais velhos das tribos têm o hábito de reunir os seus para contar histórias, que apresentam uma gama diversificada de temas, como questões sobre a origem do universo, da natureza, da manutenção da identidade indígena, das rivalidades com outros povos, da problemática da colonização, entre outros.

De acordo com Thiél

O ser e o tempo na narrativa de Daniel *Munduruku* atingem uma significação mais ampla, mostram que o senso de auto história (coletiva) é um aspecto caracterizador dos povos indígenas, antes mesmo da colonização. Na literatura indígena contemporânea, a auto história (individual) continua

associada aos mitos de origem, com a tarefa também de expressar os ressentimentos provocados pela colonização. (THIÉL, 2012, p. 131)

Desde antes da chegada portuguesa no Brasil os indígenas já produziam suas narrativas orais. O tempo e a memória nas narrativas são elementos fundamentais para a manutenção das histórias coletivas. Seguramente, com a invasão europeia houve várias tentativas de apagamento destas histórias, tanto no que tange às questões linguísticas, quanto a aspectos culturais. Segundo Graúna a auto história individual é muito presente na literatura brasileira atual, por meio dela chegamos à auto história coletiva e suas especificidades, como a inconformidade transmitida pelos ressentimentos advindos do processo de tomada do território nacional.

Além de historiador, Daniel *Munduruku* também é escritor. Ele tem várias obras que expressam as questões dos mitos de origem, entre elas destacamos “*Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do Universo*”. Publicado em 2008 pela Editora Global, com belíssimas ilustrações de Maurício Negro, o autor apresenta diversas narrativas míticas sobre a origem do Homem e da Natureza. Destacamos, do prefácio, um trecho sobre as definições de cultura e de tempo para o autor. Em suas palavras

A isso damos o nome de cultura: capacidade humana de buscar respostas criativas às perguntas que nos fazemos. Não existe, é claro, uma única resposta, razão pela qual há muitas culturas. Ou, se preferirem, há muitas culturas porque existem diferentes respostas. Nesse sentido, não existem culturas superiores, apenas diferentes.

As culturas indígenas – vejam que está no plural – também deram e dão respostas criativas às suas perguntas. No entanto, as noções sobre o tempo – que não é o do relógio – muitas vezes levam as pessoas de outras culturas a imaginarem coisas que nem sempre são verdadeiras, e isso torna essas pessoas etnocêntricas – uma outra palavrinha malvada porque discrimina e exclui quem é diferente. (MUNDURUKU, 2008, p. 8)

Novamente o elemento tempo aparece destacado nas narrativas dos povos originários. Dentro das culturas indígenas, as questões de tempo e memória são primordiais para o entendimento a respeito das relações apresentadas sobre a origem do Universo e das coisas, dentro das cosmovisões indígenas. Para abordar a temática da criação do Universo escolhemos o texto “Assim começou o mundo, mito do povo Aruá, de Rondônia”, extraído do livro “*Outras tantas histórias indígenas de origem das*

coisas e do Universo". Nele, o narrador em terceira pessoa inicia nos apresentando o espaço em que viviam os Aruá afirmando que antigamente não existia água, apenas terra no mundo. E que ele não era habitado.

Segundo o autor

Naquela época não havia ninguém, tudo era vazio, não existia mundo. Ele passou a existir de uma jia⁶. Uma jia? Sim, parece estranho, mas a mãe de Deus é a jia e o pai de Deus é o veado-mateiro. Eles chamam jia de *Wirib* e veado de, *Wití*. Destes dois seres da floresta nasceu Deus. Mas não pensem que ele estava sozinho, porque na verdade Deus eram dois irmãos e uma irmã. (MUNDURUKU, 2008, p. 12)

O narrador nos conta a respeito dos três irmãos e suas características: o mais velho, *Andarob*, recebeu este nome por ter os cabelos vermelhos. Em várias passagens do texto o narrador afirma que ele é preguiçoso, que não gosta de se mexer por qualquer coisa. Destacamos este ponto por ser fundamental para o entendimento da narrativa e também porque demonstra que o autor não quis idealizar todo indígena apenas com características positivas, mas sim como um ser humano em primeiro lugar, independente da sua raça.

O segundo a nascer foi uma menina, cujo nome escolhido foi *Antoinká*. E o terceiro nascimento trouxe ao mundo um Deus extremamente inteligente e o criador do mundo: *Paricot*. Muito agitado e trabalhador, enquanto o irmão mais velho gostava de uma fresca o mais novo vivia buscando o que fazer.

Um dia, em uma conversa entre os irmãos, o mais novo reclamava ao mais velho não ter o que fazer. Pensou, pensou e então resolveu criar o mundo. O irmão mais velho não quis ajudá-lo resolvendo dedicar-se aos estudos. A irmã casou-se com um beija flor criado pelo irmão mais novo, *Paricot*, justamente para desposá-la. Tudo o que ele pensava virava realidade. Um dia, *Paricot* também sentiu o desejo de se casar, todavia a única mulher existente era sua irmã. Ele criou uma mulher tirada de um buraco de casa de cupim. E continuou prosseguindo com sua ideia de criação do mundo.

Até que descobriu que sua esposa estava grávida. Era uma gravidez peculiar, pois na realidade quem havia engravidado era a Terra. Dela, nasceram diversos

⁶ De acordo com o dicionário online jia é uma palavra de origem tupi iuí. Designação da rã, anfíbio comum da família dos leptodactídeos, nativo das Américas, que vive próximo aos rios e lagos. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/jia/>. Acesso em: 28 out. 2022.

povos, cujo pai era um único Deus. Continuou trabalhando muito, criando muito, preocupado com o estado de saúde de sua esposa. Até que viu um dia uma pessoa segurando uma madeira. Assustado, correu até a rede onde estava seu irmão e falou para ele sobre o ocorrido. Seu irmão, incrédulo, o chamou de mentiroso. Demorou muito até convencer seus irmãos a acompanhá-lo para que também eles pudessem constatar esta situação. Aqui retiro da obra um trecho que consideramos muito importante para a explicação da cosmovisão indígena sobre a criação do mundo. Para o autor

Como as pessoas ainda não tinham saído do ventre da Terra, os dois irmãos resolveram experimentar para ver se os bicos dos pássaros eram realmente resistentes. A ideia era tentar abrir o portal para deixar as pessoas saírem. O primeiro a tentar foi o papagaio. Infelizmente, no entanto, a ave não conseguiu e ficou com o bico torto até hoje. Depois foi a vez da cotia, mas também não teve sorte: até hoje ela tem apenas os dois dentes da frente bem resistentes. E assim eles fizeram tentativas inúteis de abrir o portal. (MUNDURUKU, 2008, p. 14)

O narrador continua a história nos informando que *Paricot* pediu ao irmão mais velho para tentar abrir o portal. Por ser muito preguiçoso ele reclamou demasiado, tentou, tentou e não conseguiu e foi dormir. *Paricot* desistiu e com grande espanto viu que as pessoas começaram a passar pelo portal, cada uma com seu nome e com um animal. Em certo momento o narrador relata a passagem de um casal de brancos pelo portal. “*Paricot* fez os grupos se separarem, deixando cada povo num canto. Eram pessoas muito bonitas, fortes, benfeitas. O casal de brancos que saiu do portal trouxe consigo o mal, *Zagapuy*. Deste, *Paricot* não gostou nem um pouco”. (Munduruku, 2008, p. 15). Este é um fragmento muito significativo, pois representa aqui, alegoricamente, a visão contrária à colonização: onde o povo branco chega ele carrega consigo e apresenta o mal. Deles, o indígena não gostou nem um pouco, fazendo alusão à situação que até hoje perdura na luta que os povos originários precisam travar para tentar manter suas identidades preservadas e, como nos interessa diretamente, sua literatura lida e ensinada também nas escolas dos “brancos”.

Na sequência do texto *Paricot* solicita que seu irmão o ajude a ensinar os povos as diversas línguas. Mas acaba se irritando com seu irmão por sua preguiça. *Paricot* resolve então dividir os povos entre indígenas e brancos. Separou cigarras e pedras.

Aos indígenas solicitou que se a cigarra cantasse eles não deveriam responder as questões que seriam feitas, todavia se as pedras falassem eles deveriam respondê-las. *Paricot* não deu esta informação aos brancos. Contudo, houve falta de entendimento e saiu tudo ao contrário, sendo que a pedra falou e os brancos responderam. *Paricot* falou aos seus irmãos, neste momento, que os brancos dominariam o mundo. Que haveria muita guerra e matança. E que os brancos realmente sairiam vencedores. *Paricot* termina separando os índios e os brancos, colocando-os do outro lado do mar na tentativa de evitar um mal ainda maior. Tudo porque os indígenas haviam respondido à cigarra e não à pedra, desobedecendo, assim, ao pai da criação.

Este trecho sobre a criação da Terra demonstra várias características dos povos originários: sua consonância com a natureza; a pluralidade de deuses; e principalmente quando tratam da criação do homem branco as questões identitárias ficam muito latentes. Podemos encontrar uma entrevista de Daniel *Munduruku* para a 32ª Bienal Nacional do Livro realizada no ano de 2016 no Museu de Arte de São Paulo (MASP). Ao iniciar sua fala Daniel *Munduruku* desejava se apresentar para a plateia. Aqui apresentamos um trecho da transcrição da palestra por ele concedida. Em suas palavras (BIENAL, 2016):

- Daniel *Munduruku*: E é sobre isso que eu queria conversar com vocês. Antes de mais nada, gostaria de me apresentar, porque normalmente, quando olham para mim, é comum as pessoas me identificarem com um...
- Público: Índio!
- Daniel *Munduruku*: Como?
- Público: Índio!
- Daniel *Munduruku*: Com um cara bonito. [risadas] Sim, e depois com um índio também, é verdade. E isso vem com uma imagem que foi sendo construída ao longo desses 500 anos e que gerou na cabeça das pessoas uma visão estereotipada. Dizem que o Daniel parece com um índio: ele tem cara de índio, cabelo de índio, maçãs do rosto de índio, olhinho puxado de índio, e claro, corpo esbelto de índio também [risadas do público], portanto, isso o torna um... índio. E as pessoas insistem em me chamar dessa maneira. Pois bem, apesar de toda essa aparência, de tudo isso que me caracteriza como índio, queria dizer para vocês que eu não sou índio. E mais: não existem índios no Brasil. Tudo isso é uma bobagem.

Pode causar espanto inicialmente a fala do autor, pois, a priori, o que a plateia estava enxergando era um representante da etnia Munduruku, ou seja, na lógica da maioria um índio. O autor não só fala que não se considera um, como também afirma, categoricamente, não haver índios no Brasil. E termina, ironicamente, dizendo que isto é uma bobagem. Respeitamos muito seu lugar de fala depois de tudo que devemos aos povos originários.

Na sequência da palestra *Munduruku* segue afirmando que as pessoas ficam muito impactadas com esta informação, pois já está enraizada em suas mentes. Para ele:

- Daniel *Munduruku*: [...] por causa da minha aparência, eu sou um índio. Mas não é assim que eu me vejo. E não é assim que eu vejo as populações ancestrais do Brasil. O que vocês estão vendo, na verdade, é uma imagem que foi sendo produzida ao longo do tempo. Resolveram nos batizar, ou melhor, nos apelidar, por essa palavrinha, que é maldita. Não só maldita no sentido da maldição, mas também no sentido do dizer mal. É uma palavra que manifesta uma determinada postura das pessoas com relação à minha pessoa. Por isso eu digo que é um apelido que nos colocaram. Não sabiam como nos chamar e disseram que nós éramos os tais dos índios, porque erraram o caminho para chegar às Índias – essa conversa que todo mundo já conhece e que acabou determinando que os habitantes dessas terras se chamariam índios. Correto? E além de ser uma história mal contada, a palavra índio não significa absolutamente nada. Se vocês tiverem curiosidade de olhar num dicionário depois, vão descobrir que a primeira entrada do Aurélio, por exemplo, diz o seguinte: “É o elemento químico nº 49 da tabela periódica”. Fiquei tão feliz quando soube disso...

Temos na fala de *Munduruku* uma das questões mais importantes quando abordamos a literatura indígena: a maneira como os povos originários são retratados. A questão identitária é muito forte e presente nos textos literários, nas entrevistas e produções deste autor e da maioria dos autores indígenas brasileiros, por retratar a necessidade de autoafirmação dos povos originários por tudo que passaram dentro de seu território desde a chegada dos portugueses.

Uma outra questão abordada por *Munduruku* nessa mesma palestra é a comemoração do famoso “Dia do Índio” comemorado no dia 19 de abril. Para ele esta comemoração só reforça a ideia romântica do “índio imaginário”, construído ao longo de uma formação escolar que cita os povos da floresta apenas quando convém, com

poucas inserções no currículo, de maneira quase transversal e completamente equivocada. *Munduruku* segue afirmando:

Mas a pergunta que não quer calar é: que índio é esse? Qual é o índio que a gente celebra no dia 19 de abril? É o índio do nosso imaginário. Não é um índio real. Esse índio, que foi sendo tramado dentro da nossa formação, não existe. E aí entra a minha afirmação: eu não sou e não existo. (BIENAL NACIONAL DO LIVRO, 2016).

Como não se reconhece dentro dos padrões de definição conferidos aos indígenas Daniel *Munduruku* afirma que não é e não existe. Até quando permitiremos que esta situação horrível se mantenha? É claro que sabemos que questões políticas, econômicas, sociais e até mesmo culturais estão em jogo, mas é absurdo escutarmos e lermos tais palavras e não nos incomodarmos. A literatura, então, a voz literária de *Munduruku* se apresenta por vezes como uma arma: cada palavra “disparada” nos ajuda a entender melhor e lutar para que a voz poética dos povos originários possa ecoar livremente.

O autor segue explanando sobre o quanto a palavra “índio” para se referir aos povos originários o incomoda. Ela auxilia na manutenção da hegemonia eurocêntrica, branca, colonial. Tudo o que os povos da floresta abominam. Para *Munduruku*

[...] Quando as pessoas me chamam de índio, eu fico irritado. Não gosto, não. E não gosto porque não me identifico com aquilo que falam a meu respeito. Essa palavra define o que eu não sou. Ou reafirma uma visão romântica, ou uma visão ideológica. E nem uma nem outra diz o que eu sou. Pelo contrário. (BIENAL NACIONAL DO LIVRO, 2016).

É curioso como para quem não teve o prazer, a inquietação e o privilégio de estudar um pouco da história, da cultura e, em especial, da literatura indígena, não há qualquer incômodo quanto ao uso da palavra “índio” para se referir aos povos da floresta. É um termo genérico, imbuído de preconceito e por isso mesmo doloroso. A oração “Essa palavra define o que eu não sou” dialoga diretamente com um poema de Márcia *Kambebe*, denominado “*Índio eu não sou*”, que trata exatamente sobre esse assunto.

Se a literatura indígena sofre preconceito ainda hoje em nosso país é de se pensar que uma autora indígena sofre duplamente: por ser indígena e por ser mulher

em um país branco, de esmagadora visão eurocêntrica, patriarcal. É neste cenário que Márcia *Wayna Kambeba* compõe seus textos, publica e tenta divulgar.

Nascida na aldeia ticuna, em Belém do Solimões e pertencente a etnia Omágua/Kampeba Márcia *Wayna Kambeba* é poeta e geógrafa, De acordo com o site *Mulheres de luta* a autora iniciou suas composições aos 14 anos. Mais tarde formou-se em Geografia pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Possui também especialização em Educação Ambiental e Mestrado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), cuja temática traçou um panorama do povo *Kambeba* desde o século XVI até a atualidade.

Ainda de acordo com o mesmo site Márcia *Kambeba* tem como um dos temas principais de seus textos a mulher e as questões femininas, seu entorno.

Seu trabalho resgata a mulher de várias formas, como escritora, cantora, contadora de história, líder, sábia e guardiã da floresta. Quanto ao feminismo, embora não o enxergue na cultura indígena, acredita que o feminino é muito presente: há um cenário que permite que a mulher, porta-voz e representante da nação, se apresente de várias formas. (MULHERES DE LUTA, 2021).

Os poemas de *Kambeba* conferem protagonismo às mulheres, principalmente para as mulheres indígenas. Faz uma diferenciação entre os temas feminismo e feminino, ressaltando que nas aldeias o feminismo se faz muito presente, as mulheres podem se expressar de várias formas, muito melhor do que as mulheres não indígenas.

Ainda segundo o site *Mulheres de Luta*, *Kambeba* traz conhecimentos de geografia, arqueologia, antropologia e história em suas obras, todos temas que podem ser tranquilamente trabalhados sob viés educativo. São poemas que denunciam o cruel processo de colonização, a fim de tentar promover um ensino decolonializante, que contemple igualmente as diversas vozes literárias, não importando e aceitando que questões políticas, econômicas e históricas sejam critérios para as publicações, difusões e ensino das obras nos ambientes escolares.

Seus textos transitam por diversos gêneros literários, o que facilita o trabalho com o paradigma do letramento literário utilizado como base dentro desta pesquisa. Atualmente, a escritora compõe poemas, crônicas, contos, ensaios, resenhas e críticas. Chama a atenção que suas composições, em grande parte, são bilingues, compondo em tupi e em português.

A obra escolhida para representar o conjunto de textos de Márcia *Kambeba* é *Saberes da floresta*. Nas palavras de Fernanda Vieira, ativista e doutoranda em Estudos de Literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quem publicou o seguinte texto na orelha da obra de *Kambeba*:

Márcia Wayna *Kambeba* traz em *Saberes da floresta* um convite para novos entendimentos na educação. Sua escrita-desenho da memória, do tempo e da história estimula uma leitura-diálogo e instiga a reflexão com ação. Apresentando pedagogias originárias que criam pontes e são luz na aprendizagem tanto de indígenas quanto de não indígenas, esta obra é um canto de resistência na decolonização de conhecimentos e um chamamento para que nós, educadoras e educadores, sejamos guias no caminho da educação. Multiculturalidade, interculturalidade e territorialidade são mais do que temas: são as tramas principais de um tecido que é território de multivozes e de suas escutas. (VIEIRA apud KAMBEBA, 2020, orelha do livro).

Esta obra de *Kambeba* nos propicia a possibilidade de dialogar, por meio da leitura dos poemas, com leitores indígenas e não indígenas a respeito, principalmente, de temas sobre a decolonização do saber. É possível encontrarmos uma multiplicidade de vozes representadas nos textos que nos fazem refletir sobre as questões de tempo e memória tão caras à produção e ao ensino de literatura. Outro ponto a ser ressaltado é a questão da escuta, tão perdida na sociedade moderna atual. É preciso pensarmos nesta situação e lutarmos arduamente para modificá-la como professores que somos. Pensando que a educação pretende (trans)formar o indivíduo em um cidadão crítico e socialmente participativo as questões relativas à escuta são primordiais.

Kambeba ao definir em sua obra a importância do tempo e da memória para a construção de seus textos ela afirma que

Com o tempo, esses povos foram desenhando sua memória, história construída com muita luta, escritas de um tempo que atravessou gerações e que hoje é uma forma de resistência pela arte da escrita literária. Nasceu uma literatura indígena escrita por quem elabora narrativas inspiradas nas histórias contadas pelo avô ou pelos anciãos, ou com base na própria experiência de vida, seja na aldeia, seja na cidade. A escrita é o desenho da memória, do tempo, da história. Por ela aprendemos, partilhamos saberes, traduzimos sentimentos guardados no coração. (KAMBEBA, 2020, p. 16)

A autora destaca o desenho da criação da literatura indígena por meio da memória. Da ênfase a princípio para as narrativas orais, transmitidas pelos anciãos ou avôs, as questões memorialísticas auxiliaram na formação de uma escrita literária que faz, por meio da arte da palavra, uma luta para manutenção e partilha dos saberes dos povos originários ao longo do tempo.

Um trecho extremamente poético dentro da obra é quando a autora cria a metáfora do silenciar para ouvirmos as vozes das florestas. Para a autora

É preciso silenciar para ouvir as vozes da floresta ecoando em nossa alma, tornando-nos sensíveis para entender cada movimento, cada cor e o canto de pássaros e animais. As vozes das florestas servem de alerta para evitar muitos desastres, para educar, curar, orientar. É preciso estar com o coração e os ouvidos atentos para acolher e entender. (KAMBEBA, 2020, p. 18).

A autora apresenta aqui a cosmovisão de sua etnia e de grande parcela dos povos originários. Quando afirma ser preciso silenciar para ouvir as vozes da floresta ecoando em nossa alma ela nos chama atenção para o lugar de fala dos escritores e para uma leitura sem preconceitos das obras dos povos da floresta. A sensibilidade que o leitor precisa apresentar durante a leitura, também, dos textos que insiram os alertas advindos das vozes da floresta, que por apresentarem modos diferentes de encarar a existência humana e a vida em sociedade podem contribuir, como produção de conhecimento, para segundo *Kambeba*, evitar desastres, educar, curar, orientar. Mas a escritora faz um alerta: para que a literatura indígena possa ser lida adequadamente se espera que os leitores estejam atentos, livres de qualquer tipo de preconceito, prontos para acolher e entender as diferenças apresentadas.

A educação indígena realizada nas escolas dentro da aldeia é diferente. Apesar de estarmos ainda muito atrasados em questões curriculares se nos compararmos com países vizinhos como a Bolívia e o Paraguai, que já estão em fase final de discussão de um currículo indígena nacional, com todos os percalços os povos originários tentam manter vivas suas tradições e suas maneiras de ensino que contemplam principalmente, a prática e a socialização de saberes.

No poema *Educação Indígena*, *Kambeba* nos presenteia com uma reflexão sobre o direito à educação por parte dos povos originários. A luta não é apenas pela

terra, mas por um ensino decolonial, que respeite seus costumes, seus pensamentos, suas cosmovisões. Para Kambeba (2020, p.24)

Educação Indígena

*A educação na aldeia indígena
Começa desde a primeira idade
Não segue os padrões de sala de aula
É um aprender sem pressa na solidariedade.*

*Aprende que a agitação da formiga
E o canto do sapo
Indicam que a chuva vem aí
Aprende a apreciar desde pequeno
Um bom peixe assado com vinho de açaí*

Nestes versos a poetisa já nos chama a atenção para a diferenciação que temos na educação indígena, a questão de que ela não segue à risca os padrões escolares tradicionais. Os povos originários têm um tempo diferente para tudo, inclusive para as relações de ensino. E uma palavra deste poema precisa ser enfatizada: solidariedade. O aprendizado se dá sem pressa, no ritmo do aluno e com solidariedade, com empatia. A consonância com a natureza é outro aspecto a ser observado: como se comportam os animais, a saber discernir quando choverá, aprender o valor dos alimentos desde muito cedo, enfim a valorização da maneira como encaram suas relações com a mãe terra.

Na sequência do poema a autora reforça a ideia das questões memorialísticas como manutenção dos costumes dos povos originários.

Para Kambeba (2020, p. 24)

*Aprende que na arte de pescar
Só se pesca o que vai precisar
E a calma é importante
Para a flecha no peixe acertar.*

*Aprende com os mais velhos
 Nossa memória viva
 Com os espíritos conversar
 E deles a permissão receber
 Para na mata entrar.*

*Aprende a dar valor ao que dela vem
 E a brincar nas águas do Igarapé
 Aprende a curar com ervas da mata
 Como a gripe, que se cura com rapé.*

*Aprende que na culinária do povo Kambeba
 O Fani não se faz de qualquer maneira
 Essa comida leva peixe e macaxeira
 E é enrolado na folha de bananeira.*

Aqui a poetisa destaca a ideia de que os povos da floresta só caçam, pescam e colhem o suficiente para se alimentar e que prezam pelo não desperdício. Se pensarmos que toda escola hoje em dia precisa trabalhar a conscientização ambiental este conteúdo, por meio da literatura, permite um intertexto com outros componentes curriculares e da maneira como aparece escrito chama muito mais a atenção das crianças e dos jovens, por ser um texto artístico. Ademais, nos versos sobre o uso das ervas da mata ainda demonstram a visão sobre a medicina não tradicional, a cura pelas plantas, oriunda da natureza, uma maneira diferenciada de lidar com as enfermidades. Por fim, caracteriza aspectos da culinária *Kambeba*, como o Fani, seu preparo diferenciado para que tenhamos ideia dos costumes de seu povo.

A autora continua no poema tratando a respeito do tema geral, a Educação Indígena. Para *Kambeba* (2020, p. 25)

*Aprende que na vida nada é fácil
 Que a luta terá que continuar*

*Aprende o valor da sua identidade
E que a educação vem do seio familiar*

*Mas é preciso ir para o banco da escola
E sair da aldeia é uma forma de buscar
Conviver com outra cultura
Sem esquecer sua Uka, o seu lugar*

*A universidade na vida do indígena
É um direito e já é algo bem notório
O conhecimento do “branco” é importante
Para que a palavra seja a arma na defesa do território.*

*Mas a luta não é só pela terra
Lutamos pelo respeito à nação
Sem preconceito e discriminação
Viveremos, por muitas luas
Entrelaçando as mãos
Sendo sempre Kambeba, parente, irmão.*

O eu-lírico nos apresenta nos primeiros versos deste trecho novamente a luta pela manutenção da identidade dos povos originários. E é por meio da educação familiar que se inicia logo no início da vida dos povos da floresta que eles aprendem a buscar seu espaço, a ter orgulho de sua cultura e de seus conhecimentos. Entretanto, cientes de que não devem se isolar, os povos originários sabem que precisam conhecer outras culturas. Nos bancos escolares de escolas não indígenas, local onde aprenderão conhecimentos dos “brancos” eles entendem que as palavras podem ser armas e que deverão aprender a usá-las, sempre, na defesa de seu território. *Kambeba* faz todo um caminho até tocar em um ponto delicado, o ingresso do indígena à universidade, um direito garantido por lei, mas que na prática ainda temos um longo caminho a ser percorrido: de acolhida, de entendimento, de troca. Falamos tanto de diversidade. Há documentos que tratam sobre o tema no ensino

superior. Mas será que realmente as nossas universidades estão prontas para receber, acolher, escutar e incluir os povos originários?

O poema termina, enfim, com a reflexão de que a luta dos *Kambeba*, representando aqui os povos originários, é por uma nação que aprenda a conviver com as diferenças, que a educação deveria buscar a formação de pessoas livres de preconceitos e que as diferenças fossem encaradas como algo benéfico e não fator de discriminação.

Como abordamos a questão da formação do docente de literatura para o ensino dos textos dos povos originários pensamos ser importante destacar que é preciso que o professor pesquise e se aproprie da cultura, do modo de vida, das práticas pedagógicas de ensino dos povos da floresta para melhor aprofundar suas leituras e o ensino dos textos literários. De acordo com a autora

Ao entrar em uma aldeia é importante que o(a) professor(a) de fora, da cidade, entenda que está num universo de aprendizagem diferente do seu, com crenças e costumes que o distinguem e, por isso, merecem respeito. Uma das dificuldades nesse contato, por exemplo, pode decorrer do pouco domínio da língua portuguesa que alguns povos têm, por ainda manterem viva sua língua materna. Como povos nativos, já ensinamos muito ao colonizador e continuamos a fazê-lo cada vez que alguém de fora chega à aldeia em busca de conhecimento sobre determinado assunto. Contudo, o que estão fazendo com esses saberes? Nosso território do saber é sagrado, mas nem sempre é respeitado; essa violação prejudica a continuidade de chama da memória. Deixar que o outro entre e imponha sua cultura, seus valores, é permitir que o território do saber desapareça; primeiro dentro da alma e depois concretamente, no lugar. Permitir falar de um espaço plural, aquele onde prima a igualdade entre todos? Precisamos fazer da sala de aula esse espaço plural, de respeito às diversidades culturais, religiosas e de gênero. (KAMBEBA, 2020, p. 27).

A autora relata como se dá a entrada de professores não indígenas nas aldeias. É preciso respeito mútuo, entender que as crenças e costumes são diferentes e que justamente essas diferenças são especiais, pois no contato com a cultura do outro, com as crenças e os saberes do outro refletimos sobre a nossa e crescemos como seres humanos. *Kambeba* destaca que um dos possíveis impedimentos iniciais para que a comunicação aconteça de maneira adequada é a questão linguística, pois muitos povos originários mantêm suas línguas maternas, ou seja, não falam nada ou falam de maneira muito rudimentar a língua portuguesa. Com paciência e estudo estas questões são superadas e as trocas de conhecimentos se iniciam, desde que o professor não indígena entenda e respeite o ambiente da aldeia, ele é um lugar

sagrado e espaço de aprendizagem dos povos da floresta. Não há mais como aceitarmos que a cultura branca, europeia, hegemônica, invada seus ambientes e imponha seus hábitos, costumes, valores e ideologias e tente, novamente, apagar suas identidades.

A poetisa em *Educação Indígena* fez um panorama geral do ensino dos povos da floresta. Enfatizamos aqui, neste momento, especificamente o ensino de literatura indígena. Em que medida ele pode contribuir para fortalecer a educação dos povos originários e dos não indígenas? Com textos primordialmente memorialistas, retomando e expressando por meio da palavra artística suas crenças, costumes e cosmovisões os povos da floresta usam a literatura para tentar garantir seu lugar de fala e a manutenção de suas identidades, apresentar seus pensamentos, suas ações e seus anseios.

Por fim, de acordo com a autora

Contudo, para isso, as escolas da cidade precisam ensinar o jeito certo de se referir aos povos originários, não mais os chamando de “índios”, mas tratando-os pelo nome de suas nações específicas – *Kambeba, Kokama, Baniwa, Suruí, Assurini, Tikuna, Mura, Tupinambá, Kayapó, Pataxó, Pankararú, Truká, Tuxá, Tuiuka, Tiriyo, Wai Wai*, etc. Buscar conhecer cada povo na sua especificidade é importante para a educação escolar de crianças não indígenas. Assim, é preciso fazer o caminho de volta, do conhecimento das identidades e ancestralidades indígenas para a narração de sua memória. No século XXI, nosso arco e flecha são a educação e a literatura. (KAMBEBA, 2020, p. 29)

Outro poema de Márcia *Kambeba* que trata da temática da resistência indígena e de como os povos originários tentam tratar desta questão é “*Silêncio guerreiro*”. Nos aspectos formais encontramos uma busca da autora pela rima como uma tentativa de maior e melhor sonoridade.

No território indígena
O silêncio é a sabedoria milenar
Aprendemos com os mais velhos
A ouvir, mais que falar

É importante destacar que a autora se utiliza das rimas, característica estilística da literatura hegemônica, contudo não as torna obrigatórias em todo poema e em sua

obra de uma maneira geral. Trata-se de uma escolha e não de uma obrigação de emprego deste recurso literário/poético.

Outra característica presente neste poema é o uso de figuras de linguagem. No trecho destacado temos a sinestesia e a antítese

*No território indígena
O silêncio é sabedoria milenar
Aprendemos com os mais velhos
A ouvir, mais que falar.*

*No silêncio da minha flecha
Resisti, não fui vencido
Fiz do silêncio a minha arma
Pra lutar contra o inimigo*

Da oposição entre os vocábulos fala/silêncio temos a antítese. Podemos interpretá-la como o silêncio que os povos originários tiveram de aguentar, sendo resilientes, ao terem suas vozes escanteadas em contraponto de o lugar de fala das vozes literárias indigenistas. *Deleuze e Guattari*, na obra “*Kafka por uma literatura menor*” nos trazem a ideia que

Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. Mas a primeira característica, de toda maneira, é que, nela, a língua é afetada de um forte coeficiente de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 35).

Podemos entender que as obras literárias dos povos originários publicadas atualmente em língua portuguesa encontram-se nesta situação. Os escritores indígenas para terem seus textos editados e divulgados precisam escrever em língua portuguesa, sendo uma minoria de autores compondo em uma língua maior. Não há, portanto, uma relação de equidade entre as literaturas indigenistas e indígenas brasileiras, muito menos a universalidade literária garantida em nosso território.

Tanto Daniel *Munduruku* quanto Márcia *Kambéba* chamam a atenção a respeito do uso equivocado da palavra “índio” para nos referirmos aos povos originários. É preciso rever nas escolas não indígenas o uso inadequado deste termo,

ensinando aos alunos que o correto é chamá-los pelos nomes de suas nações específicas. É uma luta para fazermos uma inversão de valores e de ensino, tentando devolver o espaço de fala aos povos da floresta, principalmente por meio da leitura de suas narrativas memorialísticas. “Nosso arco e flecha são a educação e a literatura”. Lindas palavras para terminarmos esta seção com a reflexão de que ainda há muito a se avançar.

2.3 No século XXI, nosso arco e flecha são a educação e a literatura: a criação da lei 11.645/08

Não fosse a poesia, seria impossível respirar na quadra atual. Um tempo inimigo dos poetas. Não é pequena coisa rebelar-se. Imaginar o avesso do presente. E emprestar ao sonho cidadania. Um estatuto de emancipação. Caminho solidário. A poesia é o núcleo de inquietação e liberdade.

Marco Lucchesi

Por um ensino de literatura que segundo Lucchesi empreste o sonho à cidadania. Que sendo esta universal possa ter todas as vozes contempladas, representadas. Que onde exista talento, onde a estética literária se faça presente se possa publicar sem receio. E que seu ensino, escolarizado, não seja somente hegemônico, que empaticamente se possa trabalhar também com textos de povos, *a priori*, oprimidos. Partindo da premissa que a palavra tem poder é de suma importância garantir o acesso pleno a toda e qualquer tipo de obra literária.

Pensando nisto foi criada a lei 11.645/08 sobre a obrigatoriedade do ensino da literatura indígena no território nacional. Uma tentativa de assegurar que as vozes literárias indígenas tivessem seu lugar no currículo nacional não somente pela opressão secular, mas por sua qualidade artística.

2.3.1 A lei 11.645/08

De acordo com o dicionário online *Oxford Languages*, ao buscarmos o significado do verbete “lei”, encontramos: substantivo feminino; 1. regra categórica; 2. regra, prescrição escrita que emana da autoridade soberana de uma dada sociedade

e impõe a todos os indivíduos a obrigação de submeter-se a ela sob pena de sanções. Uma lei é, portanto, um texto prescritivo com diretrizes a respeito de determinado tema socialmente relevante cujo objeto é informar as normas a serem cumpridas e as implicações possíveis quando um indivíduo a infringe.

As leis de uma nação versam sobre várias áreas da sociedade civil: economia, segurança, saúde, transporte, cultura, educação, etc. Por estar esta pesquisa inserida na área da Educação a ênfase conferida será justamente para uma questão relevante atualmente, a opressão a que os povos originários ainda são sujeitos neste quesito. Tanto, que em terras tupiniquins, foi preciso propor um projeto de lei como tentativa de garantir que os povos da floresta tivessem seu espaço de fala respeitado e não escanteado. Um dos mais importantes direitos do indivíduo, constitucional, é o direito à educação. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, em seu texto *Pedagogia da Indignação* afirma que “... se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p.67). Neste sentido, rever as políticas públicas sobre como os povos originários estão sendo abordados em questões educacionais, assegurar uma educação que contemple também as histórias, literaturas e artes dos povos da floresta, que permita o respeito às suas crenças e apresente seus ideais com a mesma projeção dos ideais dos não indígenas é de fundamental importância. Neste contexto, apresenta-se a relevância da criação da lei 11.645/08 como recurso para que hoje cada vez mais pesquisas sejam realizadas sobre as temáticas indígenas, desde o papel da formação dos professores indígenas e indigenistas, as alterações nas matrizes curriculares, as discussões promovidas em ambientes escolares, a fim de que mudanças comportamentais possam verdadeiramente ser percebidas. A ênfase desta pesquisa é na formação e no ensino de literatura indígena por parte do docente que ministre este componente.

2.3.2 Repasso histórico da lei 11.645/08: criação, objetivos e cenário atual

Para que possamos compreender melhor como se deu a criação e aprovação da lei 11.645/08, suas implicações e desdobramentos é preciso, primeiro, regressarmos ao ano de 1999. De acordo com site oficial da Câmara dos Deputados, em 11 de março de 1999 foi apresentado, pela então Deputada Federal Esther Grossi, do PT do Rio Grande do Sul, o Projeto de Lei (PL) 259/99, cuja ementa assim

relacionava, resumidamente, dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências". (CÂMARA DOS DEPUTADOS, PL 259, 1999). Este PL teve sua leitura realizada em 20/03/1999. A partir desta data tramitou pelas Constituições de Educação e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados e, em 2003, foi transformado na Lei Ordinária 10.639/03.

Em nove de janeiro de dois mil e três foi promulgada a lei 10.639. Tal lei realizou uma alteração no artigo 26-A da lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao se inserir a obrigatoriedade no conteúdo programático dos Ensinos Fundamental e Médio em nível nacional da História e da Cultura Afro-Brasileira. Eis um dia a ser comemorado em uma nação tão plural, mas ainda tão preconceituosa em tantos momentos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na abordagem da temática da pluralidade

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997)

Um ambiente que *a priori* deveria ser o de maior tolerância e respeito à pluralidade étnico-racial pela presença da miscigenação do povo brasileiro acabou se tornando um lugar, por vezes, de reprodução de discursos racistas, hegemônicos, coloniais. A modificação da lei 9394/96 com a inserção da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira representou o início de uma mudança de paradigma. Agora é possível promovermos, sem receio, discussões a respeito da história e da cultura afro-brasileira. Toda mudança demanda tempo. Mas se faz necessário mudar. Evoluir.

Apesar da significativa conquista com a inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira, ainda havia um grande hiato a ser preenchido neste campo, a ausência da mesma regra para o tratamento a respeito dos povos originários. Tal fato

não passou despercebido pela então Deputada Federal petista e professora de literatura Mariângela Duarte⁷.

É possível encontrarmos no site da Câmara dos Deputados (PL 259, 1999) a informação de que em 19 de março de 2003 a então Deputada Federal Mariângela Duarte – PT/SP apresentou o Projeto de Lei 433/03. Segundo consulta realizada neste sítio a ementa deste PL foi assim apresentada

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". (CÂMARA DOS DEPUTADOS, PL 259, 1999);

Aqui, a primeira modificação proposta por Mariângela Duarte em relação à lei 10.639/03 foi a inclusão da palavra “indígena” ao final da ementa. Agora, os povos originários teriam, em tese, o direito a ter sua História e sua Cultura inseridas, verdadeiramente, no currículo das escolas em âmbito nacional.

De acordo com a FANELLI

Enquanto há uma preocupação na Lei 10.639/03 em estudar a história da África e dos africanos, com objetivo de evidenciar uma ancestralidade africana calcada na riqueza e diversidade de reinos e sociedades, não há no projeto de lei a menção em estudar a história das populações originárias antes do “contato” com o “branco”. Assim, o estudo da história indígena não se justifica pela importância que tem em si, pela sua presença de mais de 11 mil anos no que hoje é o Brasil e, claro, por sua presença e seu protagonismo na constituição da história do Brasil, mas sim se estabelece apenas como contribuidora da formação da sociedade nacional. (FANELLI, 2021, p. 92)

Presença e protagonismo que deveriam ser respeitados pelo chamado “homem branco”, mas que historicamente sabemos que não foi o que ocorreu. Não de forma pacífica. Oswald de Andrade, escritor da primeira geração modernista brasileira escreveu um poema publicado em 1927 no livro intitulado Caderno de poesia do aluno Oswald de Andrade, que caracteriza a relação conflituosa entre o “branco” e o “índio” e descreve o modo como os europeus não souberam manter uma

⁷ Mariângela de Araújo Gama Duarte nasceu em 1946 no Rio de Janeiro. Formou-se em 1973 em Letras pela Universidade Católica de Santos (UniSantos) e lecionou no ensino básico como professora da rede oficial de ensino de São Paulo, e também no ensino superior pela universidade de sua formação. Teve atuação sindical como fundadora da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado (Apeoesp) da Baixada Santista, e foi presidente, de 1984 a 1985, da Associação de Docentes da UniSantos. (FANELLI, 2021, p. 88)

relação de troca de conhecimentos com os povos originários. Ironicamente, já no título “Erro de português” podemos notar a visão contrária do poeta acerca da conquista aqui realizada.

*Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.*

Oswald de Andrade ironiza aqui, por meio de um linguajar bem popular, a questão da colonização portuguesa no Brasil. O português “vestiu” o índio como uma alusão ao apagamento da língua e da cultura dos povos originários e de a obrigatoriedade de absorção, em seu lugar, da língua, costumes e cultura europeia. Que pena, Oswald! Antes o índio tivesse despido o português e nossa nação pudesse ter trocado vivências, respeitado as línguas e culturas locais.

Longo foi o caminho até a aprovação da lei. Indígenas e indigenistas acompanharam de perto o trabalho do Congresso Nacional até que em 10 de março de 2003 ela foi promulgada tornando-se a lei ordinária 11.645/08. A batalha estava ganha, todavia a guerra ainda permaneceria. Agora seria preciso pensar em sua aplicação.

Para os autores

A partir da aplicação da lei, não apenas os alunos da Educação Básica, mas também os professores formadores de opinião, podem se educar e começar a demolir dentro de si ideias e sentimentos equivocados a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, do estranho, do “selvagem” (bom ou mal). Assim, é possível reescrever uma história, dentro e fora das escolas, que rompa com certos padrões em vigência, que excluam, discriminam e tentam diminuir ou apagar a presença do diverso, do diferente, diminuindo-o, inferiorizando-o e desqualificando-o de diversas formas. (SILVA e COSTA, 2018, p. 93)

Reescrever uma nova história. Mais do que ideal, uma atitude necessária. Dia 19 de abril. Dia do Índio. No Ensino Fundamental I foram várias as gerações que cresceram pintando seus rostos, colocando um penacho na cabeça e colorindo desenhos que reforçavam a visão colonialista do indígena como selvagem. Durante as aulas de História do Ensino Fundamental II fomos ensinados sobre a participação indígena na “Descoberta do Brasil”, ideia claramente excludente sobre a luta dos povos da floresta para manutenção de seus territórios. No Ensino Médio fomos apresentados à clássicos da literatura brasileira, indigenistas, que reforçavam ainda mais a visão eurocêntrica sobre os povos originários. Enfim, poucos foram os momentos em que os materiais didáticos apontavam para a história e a cultura dos povos da floresta e quando apareciam as informações não eram fidedignas, não ao menos de acordo com a cosmovisão dos povos da floresta. De acordo com os autores

Sobre os grupos indígenas, seus ancestrais e atuais descendentes, ainda há muito a ser pesquisado. Mais do que isso: muito deverá ser elaborado didaticamente para que a temática chegue às salas de aula livre das amarras e dos estereótipos e dos preconceitos alimentados durante séculos em relação aos, bem pouco tempo atrás, chamados “povos sem história” ou “primitivos” (não com sentido de “primeiros”, mas pejorativamente de “atrasados” ou “sem cultura”, em uma perspectiva evolucionista e racista). (SILVA e COSTA, 2018, p. 92)

Criação. Aplicação. Representação. De suas histórias, culturas, artes, línguas, crenças, modos de viver e de pensar. De sentir o mundo. De estar no mundo. A esperança decolonial de que a temática indígena chegue às salas de aula livre de estereótipos e de preconceitos. É preciso criarmos as condições necessárias para que cada povo possa contar em verso e em prosa suas histórias, lendas, suas culturas.

2.4 Por um ensino decolonial da literatura dos povos originários: Catherine Walsh e Paulo Freire

Durante muito tempo aprendemos nas escolas brasileiras, principalmente nas aulas de História, que o ano de 1492 marcou a “Descoberta da América” termo difundido e muito discutido até hoje, sendo muito substituído pelo vocábulo “conquista”. Pintávamos desenhos sobre Santa Maria, Nina e Pinta, as três caravelas;

ouvíamos relatos de como os europeus foram destemidos, se arriscaram e aqui descobriram novas terras. Primeiro Colombo, depois Cabral. As grandes navegações trouxeram o “homem branco”, e com ele, a ideia de progresso, de civilização, de modernidade.

Atualmente, o conceito de modernidade vinculado a este fato histórico contado de acordo com a visão colonialista é muito questionado. Para o autor

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do “nascimento” da Modernidade; embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intrauterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador da Alteridade constitutiva da própria modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. (DUSSEL, 1993, p. 9)

Em *Dussel* o conceito de Mito da Modernidade: se todo progresso acontecia no continente Europeu por que não o levar a novas terras? “Descobrir” novos territórios? Era o pensamento que reinava na Europa nos idos de 1492. Não importava a que preço, nem o *modus operandi*. Era preciso expandir esta modernidade, mesmo que para isto fosse necessário “en-cobrir” o “Outro”. Séculos de histórias e memórias encobertas contadas praticamente de maneira unilateral, desconsiderando os reais habitantes dos continentes sul e centro americanos antes de a invasão acontecer: os povos originários. Que pensamento moderno é esse que exclui, escanteia e oprime nações em nome de dinheiro, poder e ego?

É um pensamento colonial. Enraizado na sociedade brasileira e sul-americana e por ela corroborado durante séculos. Para que possamos entender, posteriormente, o que consideramos nesta pesquisa como pensamento decolonial é preciso, antes, fazermos a distinção entre os conceitos de colonialismo e colonialidade. O primeiro termo pode ser considerado como a invasão de determinado povo/raça/etnia em dado território impondo por meio de luta suas crenças, costumes, sistemas de governo, política, economia, religião, etc. Já a colonialidade é aquilo que perdura, que tem por objetivo manter a hegemonia e o controle sobre o povo conquistado mesmo após sua “independência”. Para os autores

A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo. (TONIAL, MAHEIRIE e GARCIA, 2017, p. 2)

"Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo". (BOFF, 1998, p.9). De acordo com os conhecimentos que nos eram transmitidos pela maioria das instituições de ensino e, em consequência, por seus educadores a colonização não foi uma ação tão grave, pois trouxe modernidade a lugares primitivos, esquecidos. A visão de que os povos originários eram selvagens, sem conhecimento estruturado e que, portanto, as ações eurocêntricas para que o pensamento colonial permanecesse instaurado tanto tempo depois de seu início estavam justificadas ganhou coro durante muito tempo.

2.4.1 Abya Yala: a pedagogia decolonial em *Catherine Walsh*

Atualmente não se pensa ser possível mantermos pensamentos e atitudes coloniais sem que ao menos parte da população lute pelo contrário.

O conceito de decolonialidade aplicado aos povos indígenas e, em especial, ao ensino de suas literaturas tem em Catherine Walsh⁸, especialmente em sua obra *Pedagogías decoloniales*, grande destaque. A respeito de o momento da invasão às terras indígenas Walsh aponta

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo,

⁸ Catherine Walsh é professora e militante do movimento decolonial desde a década de 70. Junto com Paulo Freire e outros mais formou o primeiro grupo da chamada Pedagogia Crítica. Atualmente reforça a discussão dos temas da colonialidade do poder e do saber.

pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.
(WALSH, 2013, p. 25)

Neste excerto podemos notar que *Walsh* ressalta o caráter pedagógico das lutas e insurgências dos povos originários contrários as dominações impetradas. Uma conquista que tentou apagar de vez as histórias, memórias e culturas dos povos da floresta impondo a visão hegemônica, eurocêntrica. O uso de o pensamento decolonial e sua disseminação é uma importante ferramenta de resistência contra a colonialidade e tem nos textos de *Walsh* uma das vozes mais representativas deste movimento atualmente.

É importante reforçar que sua tese de pedagogia decolonial ganha corpo também fora do ambiente escolar. É muito mais que apenas uma relação de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois são pensamentos e ações voltados para vida em seus vários âmbitos, tais como político, econômico, social, cultural.

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (WALSH, 2013, p.29)

Podemos entender o pensamento decolonial de *Walsh* como um conjunto de ferramentas pedagógicas que nos fazem refletir sobre qual tipo de ensino literário queremos e podemos aplicar em sala de aula. Ao promovermos a leitura de obras literárias de autoria indígena de a mesma maneira que o fazemos com as de os autores indigenistas estamos buscando a garantir a universalidade da literatura, bem como a valorização da voz literária dos povos originários, de suas memórias e de seu poder criativo.

Catherine Walsh manteve um estreito diálogo com o escritor brasileiro Paulo Freire. Participou do grupo latino-americano que se reuniu para tratar da Pedagogia Crítica. Para *Walsh* (2013, p. 30) *“Estos posicionamientos y comprensiones pedagógicas se alían con los de la llamada pedagogía crítica iniciada por Freire en los 1960 y retomada por muchos educadores populares”*.

2.4.2 Paulo Freire: pensamento decolonial em terras tupiniquins

Outro representante da Pedagogia Crítica, Paulo Reglus Neves Freire é um dos educadores mais citados em dissertações e teses por suas contribuições para a área educacional.

Freire afirmava não haver neutralidade na educação. Pensando nas relações dicotômicas entre *colonialidade/decolonialidade* e *oprimido/opressor* ao tratarmos do ensino da literatura indígena podemos, analogicamente, refletir sobre este assunto empregando o seguinte pensamento freiriano

Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem* e *do quê*, portanto *contra quem* e *contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos clareza através da prática, tanto mais percebemos a possibilidade separar o inseparável: a educação da política. Entendemos, então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 2011, p.35)

Ensino de literatura indígena ou indigenista? A favor de quem ou do quê e contra quem ou contra o quê lutamos ao contemplarmos aulas que privilegiam um ou outro tipo de ensino?

Pensando colonialmente o ensino de literatura indigenista está justificado há séculos. Nos trechos da Carta de Achamento do Brasil; nos poemas de Gonçalves Dias; nas prosas poéticas de José de Alencar; nos poemas de Oswald de Andrade e na famosa rapsódia de Mário de Andrade podemos encontrar descrições e características sobre os povos originários que, se perguntadas a eles, não os representam da maneira como gostariam. Os textos falam *sobre* os povos da floresta, com a presença de vozes literárias, *a priori*, eurocêtricas, e posteriormente, brasileiras. Todavia é o indigenista quem canta e narra as suas histórias e culturas e, por esta razão, os indígenas não se *(re)conhecem* nas páginas lidas, motivo de estranhamentos e revoltas por perceberem que suas vozes foram por séculos escanteadas.

Freire refere

A mesma compreensão mágica da palavra escrita, o mesmo elitismo reacionário minimizador do Povo, mas o mesmo espírito crítico-democrático de que tanto precisamos neste país de tão fortes tradições de arbítrio. O Brasil

foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos. (FREIRE, 2011, p.48)

A ideia da colonialidade surge firme quando Paulo Freire cita que nosso país foi inventado de cima para baixo, de maneira autoritária. E que precisamos reconstruí-lo de outra maneira. É o pensar decolonial. Há uma diferença entre os termos “decolonial” e “descolonial”. Quando empregamos o conceito de descolonialidade negamos tudo que já outrora existiu buscando afastar de vez o fantasma da colonialidade. Nesta pesquisa optamos pelo uso da decolonialidade entendendo que não é necessário negarmos tudo que já existiu e, muitas vezes, nem mesmo viável, mas sim incluímos e aceitamos as diferentes vozes literárias, antes e ainda oprimidas, como a dos povos originários. A coexistência leva ao respeito que tanto almejamos.

Ainda, para reforçarmos a ideia da contrariedade freiriana com relação à colonialidade e suas implicações políticas, econômicas, sociais e principalmente culturais justificando seu emprego nesta investigação vale ressaltar que no artigo denominado “O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe” Paulo Freire afirma que

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História. (FREIRE, 2011, p. 89)

Este excerto trata sobre a situação de alfabetização em São Tomé e Príncipe, contudo podemos relacioná-lo, analogamente, ao mesmo processo de tentativa de destruição da História e da Cultura dos povos originários. Considerar as línguas dos povos da floresta como inferiores dificultando a comunicação, negar suas raízes, sua história, suas artes e, entre elas, a literatura é um dos maiores crimes cometidos em solo brasileiro. Por este motivo, séculos depois, a criação e a aplicação da lei 11.645/08 foi mais uma das ações realizadas para tentar “devolver” aos povos originários o que nunca deveria ter sido retirado na constituição identitária da nossa “pátria amada”.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO & ENSINO DE LITERATURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS: o papel da (auto)formação do professor na busca pela literatura universal

Neste capítulo será abordada a temática freiriana de os paradigmas não hegemônicos. Ademais, discorreremos sobre o método empregado, os tipos de pesquisa utilizados, o *locus*, os sujeitos, os dados coletados, os instrumentos de coleta, as análises e discussões dos resultados. E para finalizar, recorreremos ao texto *Direitos linguísticos*, extraído da obra *Carteiro Imaterial*, de Marco Lucchesi para interrelacionar os conceitos de (auto)formação docente e ensino decolonial de literatura dos povos originários.

3.1 Perspectiva teórica: Paulo Freire & os paradigmas não hegemônicos no ensino da literatura dos povos originários brasileiros.

Sendo a literatura dos povos originários brasileiros vista a partir de paradigmas epistemológicos não eurocêtricos ou não hegemônicos⁹ considerada oprimida seu ensino para garantirmos a equidade e a universalidade passa diretamente pelas escolhas que o docente venha a fazer e de sua (auto)formação.

A respeito do conceito de a construção de conhecimento libertador utilizamos uma entrevista para Gustavo Queiroz disponibilizada no site da Fundação Itaú Social, como parte do evento *III Seminário Internacional Arte, Palavra e Leitura — Por uma Educação Transformadora*, realizado pelo Itaú Social e Sesc São Paulo, com apoio de Ibeac, Litera Sampa e Rede LEQT e curadoria do Cedac e Instituto Emília concedida por José Eustáquio Romão¹⁰. Uma das perguntas tem relação direta com a obra freiriana *Extensão ou comunicação*, que discute as antíteses conhecimento “extensionista” x conhecimento “libertador” ao tratar do contexto dos saberes dos camponeses. O entrevistador afirma que Freire sugere que o conhecimento exige uma “presença curiosa do sujeito em face do mundo”. A questão a ser respondida por Romão é se surgiu, então, uma concepção de educação ao nos depararmos com os

⁹ Este trabalho enquadra-se na Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT) do mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). De acordo com o site da UNINOVE (2022) esta linha de pesquisa visa estabelecer relações dialógicas entre a educação popular e os oprimidos, cultura literária, linguagem e comunicação, cultura corporal e virtualidade.

¹⁰ Um dos maiores estudiosos da obra freiriana, o professor Dr. José Eustáquio Romão foi diretor fundador do Instituto Paulo Freire brasileiro. Atualmente ocupa o cargo de secretário-geral do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire, além de ser Diretor e professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

conceitos apresentados por Paulo Freire nesta obra e neste excerto. A resposta fornecida nos faz entender a importância geral da contribuição da obra freiriana para a Educação, para a Ciência e para o desenvolvimento das culturas populares. O professor assim respondeu

Mais do que uma concepção de educação, é uma proposta científica clara. Uma concepção de ciência. E qual era essa proposta? A emancipação do ser humano. Não podemos sossegar, não podemos ficar na nossa posição de conforto enquanto houver alguém oprimido em qualquer nível. (ROMÃO, 2021)

Educação & Ciência, juntas, para construção de conhecimentos que auxiliem a libertar os oprimidos, a formar uma humanidade mais igualitária. Por um ensino que incomode tanto a ponto de fazer com que os participantes do processo educacional saiam da inércia, da zona de conforto, e iniciem discussões e criem atitudes que contribuam para a diminuição desta situação de opressão em nosso país.

Em dado momento o entrevistador pergunta ao docente sobre como surge a proposta freiriana de “libertação das mentes”. Neste trecho, o professor destaca uma passagem de Paulo Freire, inspirado nos ideais libertários de Amílcar Cabral, pensador africano líder da independência de Cabo Verde e Guiné-Bissau, que em linha de guerra sugeria que seu exército lesse poesia. De acordo com Romão (2021) “Freire vai buscar nesse pensamento a ideia de que, enquanto não se descolonizarem as mentes, não se libertará ninguém”. Aqui, o conceito da decolonialidade, anteriormente discutido nesta pesquisa, ganha força ao reforçarmos a ideia da busca de um ensino de literatura dos povos da floresta que aconteça com as mentes livres e sem opressões. E, primordialmente, a figura do professor e sua formação acerca desta área de conhecimento é fundamental para garantir que isto ocorra.

Outra obra fundamental para a pensarmos sobre a relação dialógica entre ensino-aprendizagem, professor-aluno para que o conhecimento seja construído pelo discente tendo o docente como mediador e orientador e a beleza que reside neste processo foram retratadas nas páginas da obra freiriana *Pedagogia da Autonomia*. Para termos um ensino livre, um pensamento livre e crítico, Freire nos leva a refletir sobre a questão de que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, 1997, p. 160). Ora, não seria a busca constante pela (auto)formação docente um aspecto primordial para que possamos atingir os

conceitos freirianos de boniteza e alegria ao entendermos nosso fundamental papel como educadores, de promover a pesquisa, a busca pelo debate e pela diversidade de conhecimentos? O trabalho com os textos literários em ambiente escolar é mais uma oportunidade para desenvolver a autonomia dos alunos, transformar a sala de aula em um espaço mais justo e plural e para formarmos cidadãos críticos, socialmente participativos e que não mais aceitem, complacentemente, as relações de opressão, como a que os povos originários são expostos, como normais.

3.2 Aspectos metodológicos

Para fundamentação da parte metodológica desta pesquisa recorreremos à obra *Metodologia do trabalho científico*. Nela, no capítulo sobre Teoria e prática científica, ao abordar a temática dos fundamentos teórico-metodológicos da ciência o autor inicia explicando sobre a criação das Ciências Naturais. Discorre sobre suas especificidades até o ponto em que evidencia os pressupostos epistemológicos. Para Severino

O pressuposto epistemológico refere-se à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. Cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependentemente dessa relação, temos conclusões diferentes. (SEVERINO, 2017, p. 133).

Na construção do conhecimento a relação entre sujeito/objeto é essencial para chegarmos à determinadas conclusões e podermos fechar, mesmo que momentaneamente, nossos pensamentos e raciocínios. Para Severino (2017) mesma obra) com a modernidade e a criação das Ciências Sociais houve o surgimento de uma pluralidade de paradigmas epistemológicos, pois ao estudarmos o Homem apenas o paradigma epistemológico do positivismo não conseguiria contemplar as multiplicidades de pesquisas. O autor afirma, ainda, que “por sua vez, essas novas posições epistemológicas carregam consigo outros pressupostos ontológicos, ou seja, outras formas de cosmovisão que sustentam concepções acerca da relação sujeito/objeto”. (mesma obra SEVERINO, 2017, p. 134). Este trecho é extremamente relevante para esta pesquisa, pois trabalhamos com a cosmovisão dos povos originários quando ensinamos os seus textos literários, principalmente quanto

abordamos as questões de tempo e de memória nas narrativas, sendo uma outra forma de encarar a relação sujeito/objeto.

Do diálogo da Filosofia com a Literatura foi escolhida a Dialética como método para a realização desta pesquisa de abordagem qualitativa. Desde o idealismo platônico, com a separação entre o mundo sensível e o mundo inteligível, passando por *Kant*, que nos explica que por sermos humanos não conseguimos conhecer as coisas como elas são, mas como elas nos aparentam ser e como as definimos e chegando em *Hegel*, cujo principal conceito, de maneira bem resumida, consistia no fato de o mundo ser a representação de uma ideia, assim como tudo que existe nele, vista de maneira subjetiva a visão idealista prevalece nesta pesquisa. A Dialética foi escolhida pois, de acordo com o autor

Uma terceira tradição filosófica é aquela representada pela Dialética. Esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para esses pensadores, o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana. (SEVERINO, 2017, p. 138).

Ao tratarmos do papel da (auto) formação do professor e do ensino de literatura dos povos originários analisando sob a ótica dialética estamos entendendo que a construção do conhecimento não pode se dar sem que as práticas políticas humanas sejam consideradas ao longo do que o autor definiu como tempo histórico. Não é apenas o saber que se coloca em jogo, mas as relações de poder que estão diretamente relacionadas com as práticas para a construção do conhecimento. Aqui temos presentes, analogicamente, a necessidade de aprofundamento das ideias da colonialidade do saber e da colonialidade do poder, combatidas por meio de um ensino que se pretende decolonial, livre de preconceitos e de hegemonias.

3.3 (Auto)formação

Como executar a função de mediador e auxiliar na formação de gerações de alunos se o professor não se preocupa com a sua própria formação? Esperar que a instituição de ensino a qual esteja vinculada promova capacitações para que dê sequência a seus estudos não é uma atitude esperada vinda de um profissional que trabalha diretamente com a construção e partilha de conhecimento. A busca

incessante por cada vez mais acesso às novidades e atualizações deve ser uma constante na trajetória docente. Eis, então, a justificativa da importância do conceito da (auto)formação como parte da fundamentação teórica desta pesquisa.

Sobre a relevância do processo de (auto)formação docente para melhoria nos desenvolvimentos pessoal e do processo de ensino-aprendizado temos

Orientados por este entendimento, atendemos o processo de (auto) formação como um ativo de construção de conhecimentos e experiências profissionais de um sujeito que atua na consciência do desempenho que cumpre na transformação própria realidade e da totalidade do contexto social que em que está inserido; e, desta maneira, entendemos a (auto) formação como um exercício prático de incremento centrado nas aptidões pessoais e intrapessoais de avaliar as vivências diárias, o que se determina como um caráter próprio de ser e de operar, em prol da mutação das experiências consubstanciadas das agilidades da profissão docente. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; POMMER, 2020, p.09)

3.4 Entrevistas com docentes: a escuta ativa sobre as práticas de ensino da literatura dos povos originários

Para conhecermos melhor as realidades dos docentes que ministram as aulas de literatura dentro das escolas escolhidas para a realização desta pesquisa realizamos uma entrevista semiestruturada com questões a respeito de suas formações e suas práticas de ensino da literatura dos povos originários atualmente. Adiante abordaremos na seção de análise e discussão de resultados as informações acerca das respostas obtidas dos docentes.

3.5 *Locus* e sujeito da pesquisa

As Escolas Técnicas Estaduais de Itanhaém e de Peruíbe foram escolhidas como *locus* desta pesquisa, pois foi ministrando aulas deste componente curricular em uma destas instituições que surgiram as primeiras inquietações sobre o papel do professor de literatura no ensino dos textos literários dos povos da floresta. Por serem escolas próximas geograficamente, mas instaladas em cidades diferentes, por apresentarem o mesmo curso, a mesma matriz curricular, mas professores diferentes trabalhando estes conhecimentos é que pensamos utilizá-las como amostras.

Os sujeitos da pesquisa foram os dois professores que atualmente respondem pelo ensino do componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional. Temos um professor, formado há praticamente duas décadas e lecionando há muito tempo e uma professora recém-formada. Consideramos esta diversidade positiva quando analisamos a (auto)formação docente, seus conhecimentos acerca da temática da literatura dos povos originários oriundos dos bancos universitários e dos cursos de formação que tenham participado.

3.6 Análise e discussão dos resultados: o que dizem os professores acerca de sua (auto)formação para um ensino decolonial de literatura dos povos originários?

O objeto e a hipótese da pesquisa: a (auto)formação docente para um ensino decolonial da literatura dos povos originários: sonho ou realidade?

O objeto desta pesquisa é a (auto)formação do docente de literatura das Escolas Técnicas Estaduais de Itanhaém e de Peruíbe, localizadas no litoral sul do Estado de São Paulo. Foram escolhidas devido à proximidade geográfica, pelo mesmo curso oferecido e pelo perfil dos alunos.

A hipótese da pesquisa foi verificar se a (auto)formação dos docentes que se encontram atualmente ministrando o componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional no curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio das escolas elencadas seria suficiente para um ensino decolonial da literatura dos povos originários. Iniciamos o trabalho acreditando que a resposta obtida seria a de que os docentes não foram devidamente preparados para ministrarem aulas sobre estes conhecimentos.

A primeira parte da coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada realizada no mês de outubro de 2022 com os dois docentes anteriormente citados. De acordo com BATISTA, MATOS e NASCIMENTO (2017) “A entrevista como coleta de dados sobre um determinado fenômeno é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos”.

Cresce cada vez mais o uso desta técnica de coleta de dados nas pesquisas sociais, pois pode ser aplicada em diversos campos de conhecimento. Para Batista, Matos e Nascimento (2017) ao empregarmos a entrevista como técnica de coleta de dados buscamos entender o quão subjetivo é o indivíduo analisando seu depoimento, já que podemos observar suas percepções a respeito de como ele enxerga seu tempo histórico, a atualidade, o meio social no qual se encontra inserido. É o seu ponto de vista, dentre tantos possíveis, sendo relatado por meio da palavra.

Uma das principais vantagens da entrevista é a questão da interação social e da valorização da palavra do entrevistado como fonte de informações. Os entrevistados foram convidados para participarem da entrevista com um mês de antecedência. Os dois aceitaram prontamente ao convite e assim acordamos dia e horário para a realização das perguntas. Ressaltamos aqui que os entrevistados não tinham conhecimento prévio sobre o teor das perguntas, apenas foram informados sobre o assunto geral da dissertação.

Antes do início da entrevista realizamos a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, documento que aparece como apêndice no término da dissertação, tendo por objetivo deixar registrado quais são as possibilidades de uso por parte do entrevistador a respeito dos dados coletados, bem como os direitos dos entrevistados.

A entrevista foi gravada via *Google Meet* e o áudio registrado por um gravador de aparelho celular, cuja gravação ficou conosco registrada. Iniciamos a entrevista com uma breve apresentação pessoal a respeito da nossa formação e trajetória profissional, além da atividade como pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Explicamos a finalidade da pesquisa e da importância da participação de cada um deles buscando criar ao máximo uma atmosfera acolhedora e de cordialidade, tentando fazer com que os entrevistados pudessem se sentir à vontade possível.

As perguntas realizadas apontavam para os eixos analisados na pesquisa, a saber a (auto)formação docente, seus conhecimentos sobre a literatura dos povos originários e da lei 11.645/08, as práticas realizadas em sala de aula sobre esta temática. Seguiremos esta ordem na análise das respostas obtidas.

Para transcrição das respostas escolhemos nomear os entrevistados como professor x e professor y, inclusive mantendo a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

A primeira questão foi sobre a formação acadêmica dos docentes. O professor x respondeu que além da licenciatura em Letras concluiu uma pós-graduação na área da Educação em 2022 e o professor y afirmou ter concluído a licenciatura em Letras em 2016. A questão 2, sobre o tempo de atuação na docência complementou a primeira na medida em que estamos buscando informações sobre a (auto)formação do professor de literatura, portanto a data da formação e o tempo de docência são dados fundamentais para que possamos entender se há relação entre o tempo de formação e de docência e a presença ou ausência do ensino deste conteúdo aos futuros professores. O professor x respondeu que tem 22 anos de docência, enquanto o professor y afirmou atuar como docente há 7 anos. Podemos perceber, com estes dados, que o professor x por ter se formado antes e mais tempo de docência já conseguiu avançar em seus estudos e concluir a pós-graduação, enquanto o professor y ainda está pensando na continuação de seus estudos. Um fato interessante é que tanto um quanto outro não referiram ter uma formação específica na área de literatura indígena.

A questão seguinte foi realizada pensando sobre a quantidade de turmas que cada um dos docentes estão a frente no ano de 2022. Esta é uma pergunta extremamente importante, já que com ela podemos verificar além das questões teóricas, como se dá a prática em sala de aula sobre o ensino da literatura dos povos originários. O professor x respondeu que tem 6 turmas no ano de 2022 e o professor y respondeu que também está a frente de seis turmas atualmente. São salas de Ensino Médio Integrado de primeiros, segundos e terceiros anos, logo podemos ter um panorama tanto do ensino ofertado pelo docente quanto dos conteúdos inseridos na matriz curricular a respeito desta temática.

A próxima pergunta visava entender sobre qual era o nível de conhecimento dos docentes acerca das definições dos termos “literatura indígena” e “literatura indigenista”. Solicitamos as definições sem apoio de quaisquer tipos de recursos ou materiais. O professor x assim respondeu: “A *literatura indígena* é aquela oriunda e realizada pelos integrantes dos povos originários e a *indigenista* é feita por pessoas que não são representantes legítimos desses povos, ainda que se coloquem numa *persona poética pertencente*”. Analisando esta resposta podemos perceber que o docente tem conhecimento das diferenças conceituais entre os dois tipos de literatura, fundamental para que se propicie um ensino decolonial de literatura dos povos originários. Na mesma pergunta, o professor y afirmou não saber responder,

demonstrando desconhecimento sobre a diferença conceitual tão fundamental para que o ensino decolonial de literatura dos povos originários aconteça a contento.

Sequencialmente perguntamos sobre como se deu a participação de cada um na escolha dos livros didáticos que usariam durante o ano letivo, por entendermos que é uma importante ferramenta empregada pelo professor em sala de aula. Teriam levado em consideração se o livro tem inserido em suas páginas textos literários de autoria dos povos originários ou apenas textos que falam *por eles* e *sobre eles*? O professor alpha respondeu que foi informado sobre a escolha dos livros, mas em suas palavras: “*Não lembro, pois pelo caráter obrigatório e pelo conteúdo mais diáfano destes optei por trabalhar com o dos anos anteriores*”. Estas palavras nos fazem pensar que muitas das vezes a escolha dos livros didáticos e paradidáticos são feitas de maneira corriqueira, sem tempo para uma análise mais profunda e dialógica, fazendo com que os professores cada vez mais não queiram utilizá-lo como ferramenta de aula. Já o professor ômega respondeu que não participou da escolha, pois quando assumiu as aulas na unidade já havia sido feita, então não teve oportunidade para realizá-la.

Outro ponto questionado foi a respeito da matriz curricular do componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional a respeito da obrigatoriedade de a inserção dos conteúdos literários dos povos originários estar nela presente. O professor alpha respondeu que os conteúdos foram inseridos parcialmente, de forma muito tímida, enquanto o professor ômega afirmou que não foram inseridos. Reforçamos que a matriz curricular auxilia no planejamento docente como elemento direcionador do conteúdo a ser ensinado e que ela é a mesma para os dois professores e as respostas foram diferentes, o que nos causa certa apreensão.

Outra pergunta a eles dirigida foi sobre se realizam alguma atividade que promova a leitura dos textos literários dos povos originários. Em caso afirmativo, se poderiam explicar. Com esta questão queríamos verificar sobre o conhecimento específico do docente a respeito das obras da literatura dos povos da floresta e das práticas trabalhadas em sala de aula. O professor alpha assim respondeu: “*Sim, no primeiro ano com textos de épicos como o Popol Vuh, embora precise trabalhar melhor no terceiro ano autores como Ailton Krenak e Eliane Potiguara*”. Podemos notar que este docente tem conhecimento a respeito dos textos e de autores da literatura dos povos originários e que tem consciência de que poderia ampliar o

trabalho acerca desta temática. O professor ômega assim respondeu: “*Sim. Leitura dos livros das árvores da tribo Ticuna*”. Com esta resposta podemos perceber certa falta de conhecimento do repertório das obras literárias dos povos da floresta, contudo já podemos considerar como um início. O docente não especificou em qual série fez esta atividade.

O próximo questionamento foi sobre se o professor tem conhecimento a respeito do teor da lei 11.645/08. O professor alpha alegou conhecer basicamente as funcionalidades da lei, enquanto o professor ômega alegou desconhecer. São respostas diferentes de docentes que ocupam o mesmo cargo na mesma instituição de ensino, contudo em unidades escolares distintas. Estas respostas acendem um sinal de alerta, pois ao estarmos cientes a respeito das especificidades dos direitos que vieram a ser garantidos para a propagação e manutenção do ensino da história, da cultura e da literatura dos povos originários vistas sob uma ótica não colonial.

Prosseguindo, perguntamos se eles pensam que a formação que receberam nos bancos universitários contemplou adequadamente esta temática. Esta pergunta é crucial para pensarmos acerca da questão da formação do docente de literatura que vem sendo feita em nosso país. Os dois professores responderam que não pensam ter recebido a mínima formação a respeito desta temática por parte da universidade para que pudessem se sentir realmente preparados a ensinar sobre estes conteúdos, o que comprova a hipótese desta pesquisa. Precisamos ampliar esta discussão junto à academia. Até quando ainda permitiremos, como professores de literatura, a opressão de vozes literárias consideradas minoritárias por conta de questões históricas, políticas, econômicas e sociais?

As duas próximas perguntas versaram sobre a formação e a (auto)formação docente sobre esta temática. Na primeira perguntamos se a instituição de ensino na qual estão trabalhando oportunizou algum tipo de capacitação/formação a respeito da temática da literatura dos povos originários. O professor alpha respondeu que sim, contudo não forneceu mais detalhes sobre e por respeito a possibilidade de não responder totalmente ao que foi perguntado resolvemos não insistir. O professor ômega respondeu que não participou de formação alguma e não teve conhecimento de que tenha acontecido. Mais uma situação extremamente

grave e preocupante, pois além de se tratar do cumprimento de uma lei, estamos retirando possibilidades de nossos alunos de poderem ampliar seu conhecimento literário, sua visão de mundo, de conhecer diferentes culturas, de refletir sobre elas e sobre a sua. A outra questão foi sobre se o próprio professor buscou, de maneira autônoma, alguma formação/capacitação a respeito da temática da literatura dos povos originários e de seu ensino. Esta pergunta foi pensada para que pudéssemos refletir sobre a visão que o docente tem da responsabilidade de buscar seus conhecimentos quando percebe que, infelizmente, eles não são contemplados nos momentos em que deveriam aparecer. O professor alpha respondeu que buscou informalmente estes conhecimentos e o professor ômega alegou que não buscou por conta própria formação alguma.

Nos aproximando do término da entrevista pedimos a eles para atribuírem uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para o grau de importância que estabelecem a respeito do ensino das obras literárias dos povos originários. Aqui podemos analisar qual é a importância que os docentes atribuem a este conteúdo. O professor alpha assim respondeu: *“A memória, a história e a identidade dos povos originários seria a peça-chave para a constituição de uma ideia de povo legítima de nosso país dentro do caldo de miscigenação que nos constitui”*. Ressaltou as questões de memória e história para a manutenção das questões identitárias dos povos originários. Já o professor ômega respondeu: *“Importância ímpar, pois a literatura dos povos indígenas é muito rica em cultura e conhecimento e deve ser conhecida por todos por uma ampla divulgação na escola e na sociedade em geral.”*. O docente aqui ressalta a diversidade da cultura indígena, sendo a literatura uma de suas expressões e a importância de se trabalhar com ela na escola, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Terminamos a entrevista agradecendo a participação e nos colocando à disposição para quaisquer esclarecimentos ou apoio a respeito da temática abordada.

Ao analisarmos os dados coletados por meio destas entrevistas podemos destacar que a hipótese foi comprovada, pois tanto professor formada há muitos anos, quanto o recém-formado alegaram não ter a formação necessária, por parte da academia, a respeito da literatura dos povos originários. Como eles podem trabalhar estes conhecimentos em sala de aula se não os tiveram na base de sua

formação? Pensando na (auto)formação depois de já estar atuando, a instituição de ensino onde trabalham também não ofereceu, de acordo com os dados coletados, capacitação suficiente a respeito do tema, fato que precisa ser revisto, já que além de ser necessários por todos os aspectos anteriormente apontados na pesquisa é também o reforço para o cumprimento da lei 11.645/08. Quanto à busca que os professores precisam fazer para sempre aprofundarem seus conhecimentos pudemos perceber por suas falas que dentro deste assunto ainda não foi realizada de maneira mais detalhada. Destacamos a importância desta atitude na carreira docente, pois a todo momento as informações vão mudando, os conhecimentos avançando e precisamos estar atualizados para acompanharmos estas mudanças.

3.7 Inquietações e possíveis contribuições futuras: a voz do poeta da diversidade em defesa dos direitos linguísticos

2022. Literatura pós-moderna. Moderna mesmo? Liberdade de expressão. Será mesmo? Utopicamente é o que sempre desejamos. Na prática, não é o que percebemos. No momento em que precisamos da criação de uma lei para garantir o espaço de fala dos povos originários, para que eles tenham possibilidades de manter, difundir e debater sobre sua história, sua cultura, e, em especial, sobre parte do tema deste trabalho sobre o ensino de literatura dos povos da floresta precisamos refletir sobre as relações de ensino-aprendizado e da importância da (auto)formação e do papel do professor durante as aulas.

Escolhemos para o fechamento momentâneo desta pesquisa o texto do poeta, ensaísta, tradutor e principalmente **professor** Marco Lucchesi. O conjunto de suas obras já demonstra uma pluralidade tanto em questões de gêneros textuais, quanto nas temáticas abordadas. Foi até o final de 2021 o presidente da Academia Brasileira de Letras. Durante suas ações sempre defendeu a formação docente e um ensino plural de literatura, livre de preconceitos.

Em seu texto denominado *Direitos linguísticos*, extraído da obra *Carteiro Imaterial*, o autor inicia destacando a ideia de inclusão linguística como direito das periferias linguísticas ou existenciais.

A agenda intercultural da América Latina, na era do pós-regionalismo, precisa promover dinâmicas de descentramento, auscultar as – hoje justamente famosas – periferias linguísticas ou existenciais. Não como

favor, mas como demanda legítima de inclusão, no centro da democracia plena, que apresse outras formas de discriminação positiva. (LUCCHESI, 2016, p. 26).

Lucchesi reforça a ideia de que não se trata de um favor incluirmos os textos e o ensino das línguas dos povos oprimidos, mas uma forma legítima de inclusão quando se pensa em um mundo democrático. O autor segue afirmando que existem aproximadamente 300 línguas remanescentes ainda praticadas no Brasil, que precisam buscar seu espaço para que continuem existindo. O poeta acredita que somente dentro de uma cultura de hospitalidade e de aceitação das diferenças é que poderemos ter esses direitos linguísticos, artísticos e literários respeitados. Esta fala está em total consonância com o que acreditamos a respeito do papel do professor e do ensino dos textos literários dos povos originários: não devemos excluir o que já foi produzido na literatura brasileira sobre os povos da floresta, como os textos de Alencar, de Gonçalves Dias, de Oswald de Andrade. Pelo contrário, eles demonstram uma visão social e estética específica e importante para os estudos literários. Contudo, não podemos mais aceitar que os povos originários não tenham garantido o seu lugar de fala, a sua voz literária assegurada.

O poeta afirma que

Trata-se de uma ampla comunicação, dos velhos caminhos indígenas e os que se redesenham hoje, desde a já mencionada tensão entre língua e geografia. Não como adesão ao passado, mas como alongamento horizontal de uma Torre, nova, e felizmente interminável. Os direitos linguísticos representam um passo urgente e essencial, porque suspendem os crimes de lesa-memória, dentro e fora das Américas, sem perder o fio terra da região com o global, aqueles “*antiguos correos*”, pensados do ponto de vista de uma grande geografia expansiva, no horizonte cosmológico, em que se inscreve o vasto Cântico cósmico. (LUCCHESI, 2016, p. 19-20).

Segundo Lucchesi o respeito aos direitos linguísticos é um passo urgente e essencial para que possamos garantir que não tenhamos mais crimes contra a memória e o patrimônio cultural dos países da América Latina, sem nos esquecermos da relação região/global, ou seja, sem ficarmos alienados do resto do mundo, mas não mais permitindo um apagamento de nossa história, nossos costumes, nossa arte, nossa língua e nossa literatura.

Acreditamos que debater sobre as questões das dificuldades do ensino da literatura dos povos originários no Brasil é algo que deve ser feito constantemente. Possíveis desdobramentos deste trabalho seriam a análise conteudística dos livros didáticos e paradidáticos, das matrizes curriculares utilizadas em sala de aula, das ementas dos cursos de letras para a formação do professor. Enfim, há um longo e promissor caminho para futuras pesquisas dentro deste universo temático.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000014.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022

AMORIM, Marcel A. de. et al. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

ANDRADE, Oswald de. **Erro de português**. In **Primeiro caderno do aluno Oswald de Andrade**. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/estante/erro-deportugues/#:~:text=O%20poema%20%E2%80%9CErro%20de%20portugu%C3%AAs,encobre%20a%20sofistica%C3%A7%C3%A3o%20da%20fatura>. Acesso em: 10 out. 2022

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Educação & Literatura: liberdade, paixões alegres**. In: **Educação e Literatura [livro eletrônico]: o diálogo necessário**. Organizadoras Ana Maria Haddad Baptista, María Ángeles Pérez López, São Paulo: Tesseractum Editorial, 2022.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p. 23-38, TRI III 2017, ISSN 1980-7031

32ª BIENAL NACIONAL DO LIVRO. **Entrevista Daniel Munduruku**. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/3364>. Acesso em 28 out. 2022.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p. 9.

BRASIL. Câmara dos deputados. PL 259/1999. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em 16 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Achamento do Brasil**. Extraído de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em 07 out. 2022.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELÍRIO. In: **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Michaelis, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/creditos/>. Acesso em: 22 fev 2015.

DIAS, Gonçalves. **I-Juca Pirama**. In: **Últimos cantos**. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/jucapirama.pdf. Acesso em 10 out. 2022

DICIONÁRIO ONLINE OXFORD. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Significado da palavra lei Acesso em 16 jul 2022.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt/Enrique Dussel: tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A LEI 11.645/2008**: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras. Paraná: Appris, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

____FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

____FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GRAÛA, Graça. **Contrapontos do ensino da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

KAMBEBA, Márcia Wayná. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

LUCCHESI, Marco. **Carteiro Imaterial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

____LUCCHESI, Marco. **Educação, artes e literatura. [livro eletrônico]**. 1 ed. Belo Horizonte: Tesseractum, 2021.

MULHERES DE LUTA. Disponível em <https://www.mulheresdeluta.com.br/marcia-wayna-kambeba/>. Acesso em 28 out. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do Universo**. São Paulo: Global, 2008.

OLIVEIRA, W. DE M.; OLIVEIRA, F. N. G. DE; POMMER, R. M. G. **Os Desafios e Potencialidades da (auto) formação docente**. *Revista Labor*, v. 2, n. 24, p. 180-203, 20 dez. 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. **Para ler o mundo com seus próprios olhos**. [Entrevista concedida a Gustavo Queiroz. *III Seminário Internacional Arte, Palavra e Leitura — Por uma Educação Transformadora, realizado pelo Itaú Social e Sesc São Paulo, com apoio de Ibeac, Litera Sampa e Rede LEQT e curadoria do Cedac e Instituto Emília, julho, 2021*].

SARTRE, Jean Paul. **Que é literatura?** Trad Carlos Felipe Moisés. Petrópolis: Vozes, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017

SILVA, Giovani José da; COSTA, Ana Maria Ribeiro F. N. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

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

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. **A resistência à colonialidade: definições e fronteiras**. Revista de psicologia da UNESP. v.16, n.1, 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: tomo I**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

5. APÊNDICE

5.1 Roteiro de entrevista aplicado

Entrevista semiestruturada

Tema: (Auto)formação do professor de literatura

Tema específico: O ensino dos textos literários dos povos originários brasileiros no Ensino Médio.

Sujeito:

- Professores das Escolas Técnicas Estaduais de Itanhaém e de Peruíbe – Centro Paula Souza, que ministram atualmente o componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (ETIM ADMINISTRAÇÃO).

Equipe: Uma entrevistadora

Número de entrevistados: dois

Tempo de cada entrevista: limite de até 30 minutos

Perguntas realizadas

1. Fale a respeito de sua formação acadêmica.
2. Qual o ano de conclusão da sua licenciatura/bacharelado em Letras?
3. Quanto tempo atua como docente?
4. Qual a quantidade de turmas que está trabalhando o componente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional no ano de 2022?
5. Com quantas turmas de primeiro, de segundo e de terceiro ano do Ensino Médio está em atuação no momento?
6. Você poderia definir, sem ajuda da Internet ou de quaisquer materiais de apoio os conceitos de literatura indígena e indigenista? Conseguiria exemplificar?
7. Você participou da escolha dos livros didáticos e paradidáticos que foram utilizados ao longo do ano letivo de 2022 em sua Unidade de Ensino?
8. Em caso de resposta positiva a pergunta anterior quais foram as suas indicações?

9. Na matriz curricular, especificamente na parte dos conteúdos de literatura, há menção à obrigatoriedade com o trabalho dos textos indígenas? Sim, não ou parcialmente?
10. Em algum momento em suas aulas faz atividades que promovam a leitura de textos literários indígenas? Em caso afirmativo, pode relatar alguma prática?
11. Tem conhecimento a respeito do teor da lei 11.645/08?
12. Acredita que sua formação universitária contemplou adequadamente os conhecimentos acerca desta temática?
13. Participou de alguma formação/capacitação a respeito desta temática fornecida por sua instituição de ensino?
14. Buscou alguma formação/capacitação a respeito desta temática fora de sua instituição de ensino?
15. De 0 (zero) a 10 (dez) qual o grau de importância que estabelece a respeito do ensino das obras literários indígenas? Justifique sua resposta.
16. Poderia deixar alguma sugestão/contribuição para o trabalho com esta temática em sala de aula?
17. Há alguma observação e/ou contribuição que gostaria de deixar para a realização desta pesquisa?

Local: Plataforma *Google meet*

Equipamentos: além do uso da plataforma, gravador (celular) e caderno de anotações

5.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Este documento tem por objetivo solicitar a sua participação e, se for necessária, a de seu responsável, na Pesquisa Educação & Ensino de Literatura, que tem por objeto avaliar a (auto)formação do professor de literatura para um ensino decolonial dos textos dos povos originários brasileiros no Ensino Médio. Por intermédio deste Termo lhe serão assegurados os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa. <i>“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na pesquisa. Poderei pedir, a qualquer momento, esclarecimentos sobre esta pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) responsável por essa pesquisa.</i> Itanhaém, _____ de _____ de 2022
Participante: _____ Assinatura: _____ Endereço eletrônico: _____ Pesquisadora responsável: _____ _____ Viviane Barbosa Rasga Aires

