



Cotidiano de
*(Im)*Possibilidades

LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA

Por Marcilea de Freitas





IDENTIDADE INDÍGENA

Mas não sou eu só
Não somos dez, cem ou mil
Que brilharemos no palco da História.
Seremos milhões, unidos como cardume
E não precisaremos mais sair pelo mundo
Embebedados pelo sufoco do massacre
A chorar e derramar preciosas lágrimas
Por quem não nos tem respeito.
A migração nos bate à porta
As contradições nos envolvem
As carências nos encaram
Como se batessem na nossa cara a toda hora.
Mas a consciência se levanta a cada murro

[...]
E pisaremos a cada cerimônia nossa
Mais firmes
E os nossos neurônios serão tão poderosos
Quanto nossas lendas indígenas
Que nunca mais tremeremos diante das armas
E das palavras e olhares dos que “chegaram e não foram”.
Seremos nós, doces, puros, amantes, gente e normal!
E te direi identidade: Eu te amo!
E nos recusaremos a morrer,
A sofrer a cada gesto, a cada dor física, moral e espiritual.
Nós somos o primeiro mundo!
Aí queremos viver para lutar
E encontro força em ti, amada identidade!

(Eliane Potiguara)

SUMÁRIO

Apresentação	05
O que é um “cotidiano”?	05
Palavra Pulsante	06
Transpondo fronteiras	07
Literatura como pretexto?	08
O que é Literatura indígena? Por que trabalhar com ela?	09
Textualidades indígenas	10
Este material se estrutura da seguinte forma	11
Setembro de 2017: Ainda faz sentido escrever cartas?	13
Chegou carta!	14
A vez e a voz dos povos indígenas	14
Confrontando os estereótipos	15
Desafios ou (im)Possibilidades	16
Maio de 2018: Romantizando as coisas	18
Do canibal ao bom selvagem	19
E o livro didático com isso?!	20
Afinal, qual é a identidade indígena?	21
Junho de 2018: Crônicas, novos caminhos	22
Confrontando a aculturação	23
Possibilidades	24
Julho de 2018: Contação de Histórias orais	26
O “lugar de fala” da oralidade	27

SUMÁRIO

Agosto de 2018: Carta aberta	29
Cartas ao Brasil	30
Convenção 169 - Direito a consulta prévia	31
Cosmovisão e Meio Ambiente	31
Espiritualidades indígenas	33
Outubro de 2018: Conto ou não conto?	35
Conto, folclore ou mito?	36
Novembro de 2018: Seminários	38
De quem é a terra? De quem é o direito?	40
Muita terra para quem?	41
Considerações provisórias	42
Referências	44

Cotidiano de
(Im)Possibilidades

LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA

APRESENTAÇÃO

QUE É UM "COTIDIÁRIO"?

Para início de conversa, é importante explicar por que "Cotidário". Optei pelo entrecruzamento da ideia de cotidiano com o gênero textual diário, para potencializar as análises realizadas pelo presente estudo, pois esse material busca mostrar não um cotidiano ligado à rotina comum ou banal, mas justamente a quebra dessa rotina com algo extraordinário que é a presença da Literatura de autoria indígena na sala de aula.

Além disso, brincando um pouco com a palavra cotidiano, considerei conveniente trocar o sufixo "ano" por diário, para lembrar que não devemos falar de índio apenas no 19 de abril. Também não é um simples Diário, porque a experiência de sala de aula mostra que, embora seja planejada cotidianamente como uma rotina (alguns tratam esse planejamento como Rotina de sala aula), lecionar é algo pouco rotineiro, mas carregado de subjetivismos, emoções, confissões e confidências.

Também para mostrar que esse trabalho "diário" com a palavra dos povos originários é algo que depende das subjetividades. Isso porque, as possibilidades e impossibilidades são encaradas e enfrentadas a partir daquilo que o professor pensa, valoriza e deseja realizar. Daí vem o termo "(im)possibilidades".

Por outro lado, assumi o posicionamento político de partir sempre da palavra e concepções defendidas pelos movimentos indígenas, por essa razão optei por não fazer nada que se assemelhasse aos projetos temáticos que normalmente são feitos para falar de índio no mês de abril.

Se não poderia ser pontual, então meu trabalho teria que ser diário, no cotidiano. Nesse ponto, encontrei fundamentação nos chamados Estudos do Cotidiano, principalmente em Michel de Certeau e seu livro "A invenção do cotidiano" (1998), em que analisa as práticas comuns do dia a dia, que para ele representam "resistências que fundam micro liberdades e deslocam fronteiras de dominação". E o interessante é que Certeau menciona em seu livro os modos de agir dos povos indígenas diante do colonizador europeu como estratégias de resistência.

Outro aspecto observado, diz sobre a escola onde trabalho e desenvolvi as intervenções propostas. Nela considerei que o corpo docente era composto por professores muito competentes e experientes na escola que, quando cheguei para trabalhar lá em 2016, me acolheram bem e me apresentaram os planejamentos das disciplinas e a rotina de trabalho, aos quais eu, como chegante, não me senti no "direito" de questionar.

Assim, minha estratégia de consumidora (De Certeau) diante do produto imposto foi essa de trabalhar nas práticas comuns do dia a dia, que o autor chama de “atividades de formigas”, à maneira dos povos indígenas, fazendo uma bricolagem com e no modelo de ensino dominante, usando “inúmeras e infinitesimais” metamorfoses da lei, segundo meus próprios interesses e regras. Dessa forma vou tentando minar esse modelo de ensino que desconsidera a presença, a voz e a escrita indígena.

PALAVRA PULSANTE

Este material não pretende mostrar o trabalho com a Literatura indígena como algo fácil ou milagroso. Nos relatos de experiência com as propostas que desenvolvi, falo das dificuldades que envolveram o planejamento, a execução e a participação dos estudantes. Mas também pretende mostrar que não é impossível e que existem possibilidades de desenvolver propostas de trabalho bem interessantes usando as produções escritas dos povos nativos.

A ideia de construir esse cotidiano como um produto educacional surgiu a partir da proposta de intervenção constante no projeto “Palavra Pulsante: Tecendo aprendizagens por meio da Literatura Indígena” apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) por ocasião de meu ingresso no programa.

O projeto Palavra Pulsante pretendeu demonstrar a pulsação da palavra indígena – porque, por desconhecimento, para muitos ela nunca existiu. Por outro lado, se propôs à tessitura de aprendizagens nas práticas comuns do dia-a-dia – nas “artes do fazer” como diz Michel De Certeau (1998), entendendo o cotidiano escolar como espaço político e como espaço intercultural de diálogo. Embora essas práticas cotidianas muitas vezes tenham

sido consideradas banais, os estudos do cotidiano têm analisado as “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do dia a dia que constituem o que De Certeau, inspirado em Foucault, chama de “redes de antidisciplina” formadas pelo modos de proceder e astúcias dos consumidores diante dos produtos impostos.

De Certeau se inspira na subversão estratégica dos indígenas que, diante daquilo que não tinham como fugir, encontravam formas de resistência:

“Há bastante tempo que se tem estudado que equívoco rachava, por dentro, o “sucesso” dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas: submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Elas eram outros, mesmo no seio da colonização que os “assimilava” exteriormente; seu modo de usar a ordem dominante exercia o seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixa-lo. A força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de “consumo” (CERTEAU, 1998, P. 39)

É nessa perspectiva que situei meu projeto de pesquisa-intervenção: nas “mil maneiras de caça não autorizada” de Certeau, para reinventar o cotidiano das aulas de Língua Portuguesa e produção textual das minhas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio do CEDERB (Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa) em Teixeira de Freitas, Bahia.

Comparo esse trabalho com a “caça não autorizada”, porque trabalhar com algo que não consta no planejamento da escola ou que não aparece no livro didático, pelo menos na escola onde trabalho, é quase uma contravenção. Isso porque, é regra da escola que todos os professores trabalhem os mesmos

conteúdos, ao mesmo tempo, tendo em vista que ao final da unidade há uma avaliação chamada Prova integrada, com todo o conteúdo estudado, elaborada por alguns professores, mas que será a mesma para todas as turmas, com o objetivo principal de preparação para as avaliações externas, a exemplo do ENEM. O que se assemelha ao processo de centralização curricular analisado por Ortigão e Pereira:

“Tal centralização tem sido apontada como produtora de um processo que, segundo Ball (2005), provoca o aumento da individualização, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum. Mais ainda, é apontada como indutora de uma homogeneização que, em nome da igualdade de oportunidade, cerceia professores e estudantes[...]” (Ortigão; Pereira, 2016, p. 162)

Dessa forma, meu trabalho com a Literatura de autoria indígena tem buscado subverter essa tendência à homogeneização e encontrar espaço para saberes outros, que prezem pela solidariedade em vez da individualização que desumaniza a educação e os corpos que a compõem.

TRANSPONDO FRONTEIRAS

Assim, sem fugir do planejamento feito em conjunto com todos os professores da área de linguagens e que tem sido utilizado há alguns anos e utilizando o livro didático também escolhido em consenso, tenho buscado o apagamento das fronteiras (Canclini, 1998) que têm mantido à distância da escola os textos de autoria indígena.

A justificativa dessa metodologia – a partir de ações do cotidiano e não por meio de um projeto pedagógico temático, como se costuma fazer – se apoia na necessidade da criação de novos espaços epistemológicos na escola, ou seja, a inclusão dos conhecimentos subalternizados. Isso porém, sem desconsiderar

as relações de poder, mas reconhecendo e confrontando-as, como pressupõe o Interculturalismo Crítico proposto por estudiosos latino-americanos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh e Enrique Dussel, entre outros, que criticam a modernidade ocidental em busca de espaço igualitário para os saberes não eurocêntricos.¹

Os termos Multi e Interculturalismo surgem ligados ao reconhecimento da coexistência de incalculáveis culturas e às formas de se lidar com isso: por justaposição apenas ou como interação/diálogo, conforme o pensamento pós-colonial de Hall (2002). Ou como em Santos (2003), sendo ligados ao colonialismo que enxerga as culturas como outras em relação à cultura branca/eurocêntrica, sem admitir esta sua própria etnicidade, particularismo ou incompletude, mas considerando todas as outras como inferiores. Por outro lado, Santos fala de um multiculturalismo crítico com objetivos de redistribuição social-econômica e do reconhecimento da diferença cultural, de combate ao eurocentrismo.

No Brasil, Candau (2003) reflete sobre a interculturalidade baseada nas relações de poder desencadeadas pelas diferenças.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los. (CANDAU, 2003, p.148)

É pois nessa perspectiva de enfrentamento à discriminação e desigualdade contra os saberes dos povos nativos que tenho

¹ Para saber mais o texto “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” é bastante esclarecedor. Pode ser lido em: <https://linksbr.com/AgkX1>

trabalhado com a Literatura de autoria indígena na escola. Conforme escrevi juntamente com o colega de mestrado Maurício de Novais Reis, no artigo intitulado “O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas” publicado na Revista Espaço Acadêmico em 2018:

Vale ressaltar, que na América Latina o termo interculturalismo tem sido apropriado pelas políticas neoliberais integracionistas que sem visar a transformação das estruturas coloniais de poder, buscam apenas amenizar conflitos étnicos e assegurar os interesses do capitalismo globalizado. A esse tipo de interculturalismo, Walsh chama de funcional. Em contrapartida a esse interculturalismo funcional, é proposto então, o interculturalismo crítico. De mãos dadas com a decolonialidade, o interculturalismo crítico aparece como alternativa ao projeto neocolonial na medida em que propõe a “transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes” (2018, p.8)

Nesse sentido, trago a Literatura indígena como alternativa pedagógica, e mais ainda: como direito, já que, como toda narrativa, está ligada à necessidade humana - segundo o pensamento que Antônio Cândido (2011) traz sobre a literatura de modo geral, por seu caráter humanizador, a partir do exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo, o cultivo do humor.

Além disso, minha experiência de mais de vinte anos lecionando Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio de escolas públicas do Estado da Bahia, tem mostrado que o trabalho com temáticas indígenas nas escolas, geralmente é pontual e em forma de projetos a serem desenvolvidos no mês de abril, quando não apenas no dia 19 – o que colabora com a manutenção dos estereótipos e preconceitos em relação aos povos nativos, conforme demonstra a escritora e pesquisadora indígena:

Aqui, no Brasil, o Dia 19 de abril parece que foi criado para nos tornar mais invisíveis. Nós somos herdeiros dos povos que deram origem a este país. Infelizmente, os povos indígenas no Brasil e noutras partes do mundo continuam mal interpretados nas escolas e a sociedade como um todo nos trata como se fôssemos selvagens; a sociedade empurra-nos, cada vez mais, à margem e poucos, pouquíssimos educadores colocam as ideias no lugar quando falam a nosso respeito. É uma raridade encontrar professores(as) que tratam com apurado senso ético, com sensibilidade e criatividade a tal Lei 11645 que, em 2008, permitiu ao então presidente Lula alterar a Lei 10.639/03 e instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação escolar brasileira. (Graça Graúna, Blog Tecido de vozes, abril 2011)

Embora muitas escolas proponham as comemorações do dia 19 de abril acreditando que estão homenageando os indígenas, o que fazem é alimentar um senso comum que folcloriza e exotiza suas histórias e culturas, na contramão dos avanços propostos por estudos e pesquisas em História dos Índios nas últimas décadas, muitos desses conhecimentos trazidos pelos próprios pesquisadores indígenas.

LITERATURA COMO PRETEXTO?

Diante da metodologia que adotei para o trabalho com a Literatura indígena em sala de aula, penso que vale trazer uma pequena discussão sobre o uso chamado “pedagogizante” da literatura, ou seja, a literatura como pretexto para ensinar algum conteúdo. De fato há uma linha bastante tênue entre a apreciação dos textos literários na escola e seu uso utilitário que conhecemos desde os manuais de alfabetização.

Entretanto, com afirma a professora Magda Soares é inevitável que a escolarização da literatura aconteça. O importante é que isso ocorra de maneira adequada, de forma a contribuir e conduzir às

práticas de leitura literária e à formação do leitor (Soares, 1999). Vale ressaltar que muitas vezes ou para grande parte dos estudantes a escola é o único lugar em que têm contato com os livros e textos literários – que dirá os de autoria indígena? Por essa razão, não se pode abrir mão dessa leitura que subsidia uma educação para o respeito à diversidade étnico-cultural e para o desenvolvimento do pensamento crítico e humanitário.

Assim, para que não se faça da literatura apenas um pretexto, é importante discutir os textos literários trazidos para a sala de aula, contextualizando-os histórico, social, econômico e socialmente, problematizando o contexto de produção e circulação, assim como as relações de poder que os envolvam.

No trabalho com os textos literários de autoria indígena, em especial, é importante ainda apresentar seus autores e as particularidades do povo ao qual pertencem, tendo em vista que podem representar ao leitor um universo cultural e estético totalmente novo e que precisa ser compreendido, pois compõe as especificidades dessa literatura.

Q QUE É LITERATURA INDÍGENA? POR QUE TRABALHAR COM ELA?

Minha proposta de levar a Literatura indígena para a sala de aula partiu a princípio da percepção da necessidade de pluralizar os discursos a fim de dialogar com a diversidade para tornar possível, conforme Thiel (2013) “conhecer, compreender e valorizar o outro e as diferentes formas de expressão literária”, assim como de visões estéticas.

Thiel faz questão de lembrar ainda “Os Direitos Universais das Crianças a escutar contos”, declarados pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC),

documento escrito com base na Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU (1959) e que Giardinelli (2010) resume dizendo que “Toda criança/jovem goza a plenitude do direito de conhecer os contos, poemas e lendas de seu país”. Partindo da presunção desse direito, compreendemos que conhecer a Literatura Brasileira pressupõe conhecer, entre tantas literaturas de tantos povos, vozes e culturas, a Literatura Indígena. Esta, por sua vez, segundo o escritor macuxi Ely Ribeiro de Souza (2018):

[...] constitui-se numa literatura – poesia práxis – usada para confrontar e reagir às ações regionais: grileiros, mineradores, pecuaristas invasores de seus territórios. Uma literatura que tem possibilitado atualização de nossos códigos culturais, construindo novas compreensões e novos enredos, possibilitando a presença de muitos de nossos jovens nos três níveis de ensino, desenvolvendo pesquisas, dissertações e teses sobre nossas culturas, revelando a riqueza de nossas tradições, filosofias e ciências que orientam nosso estar no mundo; literatura essa que apresenta uma cultura indígena viva, perene, criadora, transformadora e impulsionadora para os novos desafios que o mundo hoje impõe aos povos. (Macuxi, 2018, p.51)

Assim, refiro-me a uma literatura que vai muito além de valores estéticos, mas que também traz todo um repertório cultural que permite conhecermos outras cosmologias, saberes que confrontam pensamentos colonialistas, permitindo o giro epistemológico proposto nos estudos decoloniais. Além disso, como diz o professor Edson Kayapó (2013) “A literatura indígena tem uma tarefa ainda mais grandiosa, que tem a ver com a construção da paz, do respeito à diversidade dos nossos povos e à segurança da continuidade da vida no planeta.” Ou ainda como o índio urbano descendente do povo Kaingang, João Paulo Rodrigues apresenta a questão: “[...]a temática indígena na literatura é a reeducação da sensibilidade”. (Britto et al., 2018, p.184)

O narrador indígena abre novos caminhos interpretativos,

novas construções discursivas que desafiam os preconceitos e desfazem estereótipos, além de propiciar outros olhares para a realidade. Sua escrita permite o diálogo do leitor com a cultura tradicional indígena, “sua diversidade, sociabilidade, produção e preservação, desenvolvimento e sustentabilidade, troca de saberes sobre valores, comportamentos, espiritualidade, jogos e brincadeiras” (Ely Macuxi, 2018)

TEXTUALIDADES INDÍGENAS

A leitura de Literatura indígena representa extenso campo de saberes no que diz respeito à prática de multiletramentos e de leitura de multimodalidades textuais. O escritor indígena Daniel Munduruku (2017, p.122) diz que a literatura produzida por indígenas “engloba muito mais que o texto escrito, ela abrange diversas manifestações culturais, como a dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais”.

Além disso, a presença de textos literários de autoria indígena na sala de aula pode promover a leitura nas cinco dimensões sugeridas por Perissé (2005): leitura funcional, recreativa, reflexiva, inspiradora e formativa.

A Literatura Indígena é ainda uma leitura que, segundo Maria Inês de Almeida (2000), “demandaria antes os cinco sentidos do corpo, ao invés de um modelo logocêntrico, racional”. Ou mais do que cinco, como diz Munduruku:

“Nossa literatura não está limitada pela escrita. Ela é também silêncio. Ela também é meditação. Ela é sons de mata, de água, de bicho, de espíritos ancestrais, habitantes de um mundo sensível. Ela é feita de batidas rítmicas de pés no chão acolhedor, é feita de entoações de cantigas imemoriais; de corpos marcados por registros de histórias vivas; de adorno que embelezam os corpos e trazem lembrança de que somos partes do todo”. (Munduruku, 2013, p.9)

A proposta do autor sobre a literatura de seu povo amplia as possibilidades de leitura de suas histórias, pois amplia os dispositivos necessários para sua compreensão. É uma leitura que não se faz apenas com a decodificação, mas com o exercício de todas as sensibilidades, com a percepção de todas as existências. Tiago Haki’y (2013) poeta e escritor do povo Sateré Mawé também mostra isso em seu poema:

**SOU RIO
SOU FLORESTA
SOU SONHOS DE MIL NAÇÕES.
SOU FILHO DO MATO
E ALGUMAS BELAS CANÇÕES.
AS ÁGUAS DO TEMPO
ENSINAM OS RECADOS DE MINHAS TRADIÇÕES
CULTURA DE ÍNDIO
CONTANDO A HISTÓRIA DESSE CHÃO.
APRENDI A LER OS RECADOS DAS CHUVAS
A CONVERSAR COM OS PÁSSAROS
A ENTENDER O CANTO DO VENTO
POR ISSO ESTE SONHO DE FLORESTA
POR ISSO MINHA RAIZ NÃO É DE LAMENTO
POR ISSO LUTO PELO CHÃO
QUE AINDA ME RESTA,
QUE VIVE EM MIM
E ME ENSINA A SER
ÍNDIO VERSO E CORAÇÃO.
(HAKI'Y, 2013, P. 78)**

Espera-se que esse material possa, à semelhança do poema acima citado, inspirar os colegas professores com os “recados” das tradições e da cultura de povos indígenas, aprendendo/ensinando a ler/ser as histórias desse chão. Não é um manual de atividades prontas, é bem mais uma provocação, um desafio a se juntar nessa luta diária por inclusão efetiva/afetiva e desconstrução de preconceitos e discriminações. Como um diário, reflete minhas

subjetividades, mas convida quem o folhear, a escrever suas próprias (im)possibilidades na caminhada de luta e enfrentamento às estruturas cristalizadas que somos diariamente tentados a reproduzir.

Feita a apresentação deste produto educacional e do porquê trabalhar com Literatura Indígena, vamos ao cotidiano das experiências que desenvolvi com minhas turmas de Língua Portuguesa e Produção Textual no Ensino Médio.

ESTE MATERIAL SE ESTRUTURA DA SEGUINTE FORMA:

Apesar de associado ao gênero diário, as datas são apenas uma noção cronológica de quando aconteceu a aula/intervenção, pois como já expliquei, a ideia do diário é mais por conta da expressão de minha subjetividade diante das experiências. Isso porque, uma outra característica de minha metodologia de trabalho é buscar não ser maçante no uso da Literatura Indígena, mas trazê-la de forma integrada às proposta do planejamento, não como pretexto para trabalhar conteúdos e sim com a naturalidade com que se trabalha com todos os outros textos que compõem o cânone das literaturas que transitam pela escola.

Essa metodologia tem a ver com a ideia de representatividade, ou seja, tento incluir os textos indígenas (que normalmente são marginalizados) nas aulas, de maneira mais natural e igualitária possível. Busca-se contemplar todos os objetivos do trabalho

com língua e literatura e ainda fazer uma aula intercultural, respeitando e promovendo a diversidade cultural, para contribuir com a formação cidadã de nossos estudantes e também com a sobrevivência e cidadania dos povos indígenas.

Dessa forma, trago apenas uma noção de quando foi trabalhado o conteúdo e faço o relato da experiência, focando em como os textos foram selecionados, onde foram encontrados (porque uma das impossibilidades ou os maiores desafios é o acesso aos textos de autoria indígena) e trago dicas de como encontra-los.

Em seguida, trago a discussão a respeito de temáticas que surgem nos textos indígenas utilizados e normalmente criam dificuldades que muitas vezes desestimulam os professores a trabalharem com temas que envolvem povos indígenas, como o uso do termo “índio”, os estereótipos e preconceitos, a questão da identidade, do Dia do Índio, dos mitos e da “religião” indígena, sobre cultura e aculturação, entre outros temas que vão surgindo a medida que forem feitos os relatos das minhas aulas.

Assim, busco desconstruir dispositivos epistemológicos conservadores, contribuindo para a capacitação de professores para a educação intercultural a partir da literatura de autoria indígena. A ideia é que os leitores deste produto educacional elaborem também suas propostas e percepções sobre o trabalho que desenvolvi, criando novas e mais diversas possibilidades de aprendizagem menos preconceituosa e discriminatória, respeitando a diversidade étnico-racial que nos rodeia.



Ainda faz sentido escrever cartas?¹

De acordo com o planejamento da disciplina de Produção Textual do 1º ano era o momento de estudar o gênero textual “Carta”. Minha primeira ideia foi levar para a sala músicas que abordassem o assunto. Procurei no YouTube e escolhi duas músicas, a primeira foi “Cartas ao Remetente” da banda Rosa de Saron que apesar de um cunho religioso achei que provocaria uma boa reflexão, além disso tem uns solos de guitarra, que ainda mexem com os adolescentes – e acertei, porque as turmas foram bastante receptivas e se abriram para um diálogo promissor a partir da ideia de “Que mensagem você escreveria em uma carta para si?”¹

A outra música que selecionei foi uma bem romântica, com aquelas histórias de amor que costumam povoar os pensamentos dos adolescentes: “Cartas para você” da banda NX Zero. Dessa vez, a provocação foi para fazê-los pensar sobre as cartas de amor. A fala geral foi de que nenhum deles já havia recebido uma, afinal, hoje é bem mais prático mandar uma mensagem pelo WhatsApp ou no máximo fazer uma ligação. Eles não viam o menor sentido de escrever uma carta, quando há meios mais práticos e rápidos de enviar

uma mensagem. Segundo as falas dos estudantes, as únicas cartas que ainda chegam em suas casas são as de cobrança – constatação que os levou a muitas risadas.

Dessa conversa, me ficou claro que não seria nada interessante para eles se eu pedisse para escrever uma carta de amor ou para alguém distante, como, confesso, eu havia pensado propor – o desafio precisaria ser mais instigante.

Foi então que lembrei de um texto lindo da professora Suzane Lima Costa do Departamento de Letras da UFBA: “O que (ainda) podem as cartas?” (2013)² que fala sobre cartas que escreveu durante suas viagens para o curso de formação de professores indígenas, trazendo também reflexões sobre esse gênero textual, inclusive sobre sua lamentável obsolescência.

Juntando uma coisa com a outra, fiz uma sondagem com a turma para identificar se alguém conhecia ou tinha o contato de algum pataxó, afinal vivem tão perto de nossa cidade (e até mesmo nela). Pra minha surpresa, eles até estranharam a pergunta. A maioria só lembrava dos grupos dos Maxakali que de vez em quando acampam na Praça da Bíblia de Teixeira de Freitas. Fora isso, desconheciam a presença de outros povos na região. Quando disse que havia escolas

¹ Vale esclarecer que essa primeira atividade que relato não inclui a Literatura indígena, mas apenas a escrita de pataxós da aldeia Corumbauzinho. Decidi incluí-la aqui, porque foi ela que me mostrou a importância de materializar a presença dos indígenas, mesmo que através de sua palavra.

² O texto pode ser encontrado em <https://linksbr.com/8gpr6>

indígenas e que naquele momento havia pataxós dentro de salas de aula como eles, a curiosidade foi geral: “Mas eles estudam? Não vivem na mata? Escrevem em português? Vivem da caça?” e tantas outras perguntas que foi minha vez de estranhar. Aprovei então a curiosidade deles e propus: “Por que vocês não perguntam para eles através de cartas?”

CHEGOU CARTA!

Cada um dos estudantes da turma escreveu uma carta se apresentando a um destinatário desconhecido da escola indígena, falando sobre si e perguntando sobre o que gostaria de saber sobre os pataxó. As cartas foram entregues por um portador que transitava entre a cidade e a aldeia e que também trouxe as respostas dos estudantes indígenas.

Quando as cartas vindas da Escola Estadual Indígena Corumbauzinho chegaram, foi a oportunidade de aprendermos sobre os pataxó com eles mesmos, embora distantes. Para surpresa de meus alunos, alguns de seus interlocutores mandaram telefones de contato, endereço eletrônico e perfil de redes sociais.

A socialização das cartas foi um momento muito importante, porque deu a possibilidade de conhecermos aspectos muito diversos sobre a vida dos estudantes da escola indígena e ver a surpresa dos meus alunos diante das respostas inesperadas que receberam - inesperadas porque literalmente desmistificaram muitos pré-conceitos e dúvidas que haviam demonstrado em suas cartas.

Quem trabalha em escolas públicas, com turmas com muita defasagem de idade (nesse ano trabalho com 1º vespertino e noturno) sabe que conquistar a atenção e o interesse da turma para escrever não é nada fácil. Mas aconteceu algo diferente. Olhos brilhando por toda a sala de aula! A adesão foi total. Vamos trocar cartas com os pataxó!

A VEZ E A VOZ DOS POVOS INDÍGENAS

Como a atividade demonstrou, geralmente quando se começa a falar sobre índios em sala de aula, descobrimos que há muitas dúvidas sobre eles: onde moram, o que comem, como se vestem, quantos são, que línguas falam e muitas outras. Essas dúvidas partem dos estereótipos que foram criados e cristalizados ao longo do período colonial e infelizmente continuam sendo reproduzidos na escola.

O colonialismo sempre negou o direito de fala aos povos indígenas, primeiro silenciando sua voz e negando suas histórias, desconsiderando sua escrita por ser diferente da alfabética³, rotularam os povos nativos como seres sem alma, animalizando-os, para após isso justificarem sua tutela e retirar deles seus direitos, principalmente o direito à terra, como demonstram diversos estudos antropológicos e históricos, como os de João Pacheco de Oliveira e Manuela Carneiro da Cunha.

Por isso, um dos principais “pressupostos” em que se apoia meu trabalho é a necessidade de democratizar no espaço da sala de aula o direito de fala, portanto nada mais justo que para desfazer os estereótipos e equívocos os indígenas sejam lidos/ouvidos para descatequizar nossos saberes e mentes.

³ Sobre a escrita dos povos pré-colombianos ver tese de Janice Thiel “Pelo silenciosa, pele sonora”, que pode ser encontrada em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19188/Tese?sequence=1>

CONFRONTANDO OS ESTEREÓTIPOS

Sempre é bom começar lembrando que o termo índio é um “erro de português”⁴. O escritor indígena Daniel Munduruku gosta de lembrar que índio é um elemento químico que consta na tabela periódica. Além disso, é importante que se compreenda que é um termo que tem sido usado para generalizar povos muito diversos, resultando no que Darcy Ribeiro denominou como índio genérico – como se todos fossem iguais, tivessem a mesma aparência, se vestissem da mesma forma, tivessem os mesmos costumes e cultura.

É importante ampliar nossa compreensão da diversidade dos povos nativos no Brasil. O poema do escritor indígena Ademário Payayá chama a atenção para a homogeneização dos povos indígenas que ainda se faz na escola:

**SE APRENDE NA ESCOLA
QUE CASA DE ÍNDIO É OCA
(ISSO SE FOR PARA OS TUPI)
E É QUE TAMBÉM COLA
SE FOR PARA OS WAYĀPY.
AONDE YANOMAMI SE TOÇA
É BOM NÃO CONFUNDIR:
ELE CHAMA DE MALOCA
MAS PARA OS XAVANTE É RI
PARA OS PATAXÓ É PĀHĀI
É SETHE PARA OS FULNIÔ
PARA OS KARAJÁ É HETÔ
PARA OS MUNDURUKU É UKA...**

**E PARA OS YAWALAPITI?
E PARA OS TXUKAHAMĀE?
E PARA OS KIRIRI?
E PARA OS KRAHÔ?**

⁴ O termo “índio” foi utilizado pela primeira vez por Colombo em 1492. Por aqui os termos adotados por Caminha em sua carta foram “nativos da terra, pardos, vermelhos”, só posteriormente passou-se a chamá-los de índios também.

**E PARA OS MAXAKALI?
E PARA OS XAKRIABÁ?
E PARA OS KAAETÉ?
E PARA OS TUXÁ?
E PARA OS KANTARURÉ? ...**

Segundo o IBGE 2010, existem no país 305 etnias, que falam 274 línguas. Conforme levantamento em Porto (2019), há no estado da Bahia 14 povos indígenas, 35.476 pessoas. Na região onde trabalho, sul e extremo sul baiano, vivem aproximadamente 14 mil Pataxós, instalados em 38 aldeamentos indígenas. Portanto, precisamos abrir espaço em nossas aulas para tanta diversidade e para desfazer os estereótipos e enganos que muitas vezes a escola tem reforçado. A exemplo disso apresento um trecho de uma das cartas que meus estudantes escreveram:

“Vejo muitos de vocês aqui na cidade bebendo e fumando nas praças, por que vêm pra cá e ficam jogados? Desculpe o termo, porque nos livros de história é completamente diferente e vejo de outra forma aqui, poderiam me contar como são vocês de verdade?” (Kessia G. Souza, 1º ano noturno)

A carta da estudante demonstra a percepção dela em relação às imagens romantizadas que os livros didáticos costumam trazer a respeito dos indígenas, fazendo relação com a realidade de um grupo de Maxakali que frequentemente circula pela cidade que, vale ressaltar, faz parte de seu território tradicional. Ela estava escrevendo para estudantes do povo Pataxó, porém se refere a esses como se fossem os mesmos que vê nas praças. Isso mostra os pré-conceitos, a generalização e o desconhecimento em torno de comunidades que compõem nossa cidade e tantas outras do país.

O poema de Kanatyo Pataxó⁵, professor, artista, liderança e pensador indígena, pode responder ao questionamento da estudante:

⁵ Encontrei esse poema na internet, no trabalho sobre o autor, feito pela pesquisadora Mara Vanessa Fonseca Dutra no seguinte endereço eletrônico: <https://linksbr.com/bOcxh>

**A HISTÓRIA SURTIU COM A VIDA NA TERRA.
EM CERTO TEMPO ELA SE GALOU,
NÃO QUIS FALAR,
ESCONDEU A VERDADE,
ESCREVEU PELA METADE
A HISTÓRIA DE MUITA GENTE. ...
A HISTÓRIA ÀS VEZES É CEGA,
TEM FATO QUE ELA NEGA,
UM FARDÃO PESADO CARREGA,
NÃO SUPORTA O PESO E ESCORREGA
SOBRE O TEMPO QUE O TEMPO LEVA.**

DESAFIOS OU (IM)POSSIBILIDADES:

Respondendo ao questionamento do artigo de Suzane Lima Costa intitulado “O que (ainda) podem as cartas?”, eu diria têm uma infinidade de possibilidades. Para mim, possibilitaram, entre outras coisas, a percepção das injustiças que praticamos em sala de aula quando restringimos a troca de conhecimentos com os textos dos livros didáticos que trazem apenas as palavras dos “cânones” e grupos hegemônicos e nega a palavra aos povos periféricos, aos subalternizados, às “minorias”, que “por acaso” somos nós mesmos, os que fazemos parte da escola pública, negros, índios e mestiços.

A partir dessa atividade foi que elaborei o projeto Palavra Pulsante e comecei a desenvolvê-lo na escola onde trabalho. Por meio da análise do planejamento em curso, fui buscando “brechas” onde caberia trazer a palavra de autoria indígena para as aulas, nas práticas comuns do dia-a-dia – nas “artes do fazer” como diz Certeau (1998), entendendo o cotidiano escolar como espaço político e como espaço intercultural de diálogo com o outro.

Por falar em diálogo, alguém nesse momento de reflexão sobre os desafios para realizar a tarefa poderia dizer que diferentemente de mim, não tem o contato de um professor indígena, muito menos alguém tão solícito, competente e criativo como meu colega Karkara Pwa Pataxó (Antônio Nascimento). Porém, essa não chega a ser uma impossibilidade. Eu o conheci através da então DIREC 09 (Diretoria Regional de Educação e Cultura), órgão do Governo do Estado da Bahia responsável pelas escolas da região, inclusive pelas escolas indígenas. Assim, em cada região há um órgão responsável pelas escolas e que pode também fornecer contatos de escolas indígenas. Além disso, há na internet diversos sites que trazem ideias de como fazer contato com povos indígenas das mais diversas regiões.

Há diversos sites que podem servir de suporte para o trabalho docente a respeito da história de povos indígenas. No site Povos indígenas no Brasil do Instituto socioambiental há uma lista de sites produzidos e geridos por organizações indígenas e também sites de indígenas nos quais podem ser encontradas inúmeras informações elaboradas por eles mesmos sobre diversos temas. Veja no seguinte link:

https://pib.socioambiental.org/pt/Web_ind%C3%ADgena



Romantizando as coisas

Cheguei na sala e coloquei várias palavras espalhadas no quadro: amor, paixão, morte, fuga, saudade, viagem, Brasil, terra, patriotismo, suicídio, índio, etc. Pedi para alguns estudantes virem à frente marcar as palavras que tinham a ver com romantismo. Como era de se esperar, a palavra índio foi a que unanimemente permaneceu sem ser selecionada.

A ideia é aproveitarmos o estudo do Romantismo para discutir também algumas questões que envolvem a compreensão que se tem sobre os povos indígenas. Afinal, é um dos momentos mais propícios no planejamento para isso. O livro didático¹ abre a unidade com o seguinte título: “Romantismo: a redescoberta do Brasil”. Daí já podemos abrir a discussão a respeito do termo “descobrimento”. Acabei descobrindo que meus alunos ainda não sabem quem descobriu o Brasil...

Na página seguinte, a pintura “A pesca com jiki”, de Jaider Esbell², da etnia Macuxí é, a grosso modo, a única obra de autoria indígena que o livro traz. O interessante é que a proposta inicial do capítulo é discutir o que é a identidade do brasileiro, e a pintura do macuxí mostra um ser totalmente

estilizado em que não há possibilidade de identificações. Boa oportunidade para falar sobre as identidades indígenas. Vamos falar de Gonçalves Dias e sua história de vida conturbada, que com certeza vai interessar os alunos: família complicada, ancestralidade indígena, discriminação e amores impossíveis.

Pra apresentar o I-Juca Pirama, uso o curta metragem³ de Elvis Kleber e Ítalo Cajueiro, que faz uma bela releitura do poema épico e ainda dialoga com a atualidade do índio errante pela cidade, queimado vivo enquanto dormia na rua – remetendo ao crime cometido contra o pataxó Galdino dos Santos em 1997.

Apesar de ser um poema que fala de honra e coragem, as atividades propostas no livro chamam atenção apenas para o que é apresentado como canibalismo. Oportunidade para falar sobre antropofagia, mas também pra discutir essa “necessidade” histórica de se generalizar os indígenas como canibais.

Lembro do livro O banquete dos deuses, em que Daniel Munduruku conta a história de quando foi convidado por uma senhora para ir a sua casa conversar com a filha

¹ Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem, v. 2, de Wilton Ormundo

² Vale a pena conhecer mais sobre o artista: <http://www.jaideresbell.com.br/site/>

³ O vídeo pode ser encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=ra2yyPLc2Z0>

dela que ficava apavorada só de ouvir a palavra índio, isto porque tinha ouvido dizer que eles eram comedores de gente e a professora na escola havia mostrado “gravuras do século XVI em que apareciam tupinambá banquetando-se com pernas e braços assados na fogueira”

É realmente de assustar! Até quando vamos continuar reproduzindo na escola essas imagens descontextualizadas? O livro didático traz ainda outro poema indianista de Gonçalves Dias, o Canto do Piaga e relaciona-o com a canção “Chegança” de Antônio Nóbrega, chamando atenção para o eu lírico dos dois textos que falam sobre a visão dos nativos em relação à chegada dos portugueses. É uma proposta interessante, embora perca a oportunidade de trazer textos de autoria indígena falando a respeito. Mas é aí que dá para levar para sala de aula o poema de Marcia Kambeba “Índio eu não sou” que dá para encontrar na internet⁴ ou mostrar o livro ou pelo menos uma resenha de “O karaíba” de Daniel Munduruku e sua história do “pré-Brasil”.

Mas um dos pontos mais altos do trabalho com o Romantismo é a leitura de Iracema. É lógico que os alunos

⁴ Site onde se pode encontrar o poema <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-de-reflexao/4653545>

se assustam com a linguagem de José de Alencar. Mas, podemos aproveitar isso também para discutir o caráter político da escolha linguística dele.

As discussões do livro trazidas pelos alunos, partem sempre da história de “amor”. Para problematizar, pergunto se algum deles já ouviu em casa a história de que a avó foi pega no laço. Por incrível que pareça, ainda no século XXI, em cada sala há pelo menos um ou dois estudantes que já ouviram sobre um caso desses na família. Daí, passamos a discutir a relação entre a ficção de Alencar em que Iracema se entrega ao colonizador e abre mão de sua cultura, com a realidade familiar de cada um de nós. Pelo jeito, nossas avós não eram tão românticas...

Depois disso, abro o Metade cara, metade máscara de Eliane Potiguara e leio os versos: “Eu sou rebelde/E faço questão de o ser/Tenho fome, tenho ódio/ E não me deem uma metralhadora” (2004, p. 62). Dessa forma, eu chamo a atenção deles para a “Iracema do século XXI”. É interessante como eles ficam curiosos diante dos poemas, da autora e querem manusear o livro.

DO CANIBAL AO BOM SELVAGEM

A literatura indianista foi essencial para a configuração dos estereótipos que rotula(ram) as civilizações indígenas no Brasil desde a chegada dos colonizadores, que a partir da nomeação das populações nativas iniciaram um processo de estabelecimento de uma outridade ameríndia, de onde vêm os adjetivos *selvagens*, *bestas*

canibais, *bárbaros* e tantos outros a serviço da subalternização, à qual a literatura de autoria indígena intenta ser contra discurso.

Esse discurso que cria o índio selvagem canibal vai ser usado como justificativa para o projeto de conquista e exploração do Novo Mundo (Thiel, 2002) sempre que os nativos se impuserem como obstáculos. Os rituais de antropofagia, pelos quais alguns povos indígenas

criam acessar os deuses e conferir honra até aos inimigos, foram no século XVI erroneamente associados ao canibalismo e à práticas demoníacas, degenerativas e desmoralizantes – pensamento ainda hoje recorrente no imaginário nacional.

Essas representações visam enfraquecer a imagem do índio e fortalecer a do colonizador. Os rótulos estabelecem uma relação de poder para sujeitar o outro àquilo que se deseja como padrão. Porque na verdade o que importa é desfazer a diversidade, desaparecer com os donos da terra e tomar posse dela.

Conquistado e explorado o território (embora nunca suficiente à ganância capitalista) no século XIX, embalando-se pelas correntes do pensamento europeu, empreende-se um projeto de busca e afirmação de uma identidade nacional que mais uma vez reinventa a imagem do índio. Nesse contexto a literatura configura-se como instrumento principal de construção e expressão do ideal identitário nacional.

Assim, a literatura romântica brasileira, aos moldes dos discursos nacionalistas europeus, abraça um projeto de nação a partir da valorização de seu povo fundador. Nesse propósito, na falta de cavaleiros medievais, o indígena ganha nova imagem poética e edênica, inspirada no mito do bom selvagem de Rousseau.

Mais uma vez, criam-se imagens míticas que inviabilizam ainda mais o entendimento dos povos nativos como “sujeitos históricos, portadores de cosmovisões diferenciadas e com culturas dinâmicas que se transformam e se rearranjam tais como de qualquer outro grupo” (Rosa, 2018). Imagens que prendem os indígenas ao passado, à floresta e ao desaparecimento.

E O LIVRO DIDÁTICO COM ISSO?!

No texto “Quanto custa ser índio no Brasil?” Daniel Munduruku (2000) conta a história da menina que estava com medo dos índios, para salientar o papel da escola e do livro didático como transmissores de

conceitos que formam uma visão distorcida sobre os povos indígenas. De fato os manuais didáticos costumam mostrar sempre as mesmas imagens estereotipadas dos nativos: nus, nas florestas, morando em ocas e cultuando Tupã. Como eu disse no relato da aula, no capítulo sobre Romantismo em que os índios são mencionados por causa do indianismo da literatura, a única imagem de índio que não aparece estereotipada é a da pintura de Jaider Elbell, artista, escritor e produtor cultural macuxi.

Segundo Munduruku, essas imagens geram sentimentos equivocados, preconceitos e discriminação sobre aqueles que se destacam pela diversidade cultural. Isso devido à visão etnocêntrica que analisa outros povos sempre com base nos próprios pressupostos. Nesse sentido o autor ressalta o papel histórico da escola:

Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações que criam em nós imagens negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro. (Munduruku, 2000. P. 24)

Os colegas educadores sabem que, por mais que tenhamos consciência dos riscos que representa, o livro didático é um apoio fundamental em sala de aula, pois traz textos, imagens e atividades que podem contribuir para que os estudantes possam avançar nos conhecimentos. Mas para isso, é necessário que seu uso seja equilibrado, não sendo o único recurso e sempre refletindo, completando, comparando e contestando seus conteúdos a fim de propiciar a construção ética necessária ao convívio social democrático, justo e igualitário.

A centralidade do livro didático tem raízes históricas, assim como tem história a política de subalternizar e invisibilizar o índio – para não dizer exterminar. O livro sempre foi um instrumento político e ideológico. No texto em questão, Daniel Munduruku faz um pequeno panorama de como os livros didáticos têm tratado o índio desde a década de 70, quando o lema era “este é um país que vai pra frente”

e o governo organizava expedições para abrir fronteiras em nome do milagre econômico, mas se deparava com os “selvagens” no caminho. Ou seja, obstáculos ao desenvolvimento.

Sabendo que o livro didático é um direito constitucional garantido à educação básica e é maciçamente utilizado nas escolas públicas, penso que é importante trabalhar com ele no Ensino Médio de forma muito reflexiva, problematizando seu conteúdo e contestando sempre que necessário para que os estudantes aprendam esse exercício de análise crítica da realidade.

AFINAL, QUAL É A IDENTIDADE INDÍGENA?

“-Você é índio de verdade? [...]

-Não, sou de chocolate! [...]

- Como é ser índio?

- Não sei. Como é ser você?

- Eu sou eu, ué!

- E eu sou eu, ué! – brincou o escritor. - Não sei

O que é ser índio, nunca soube ser outra coisa além de mim mesmo.”

(Raphael Crespo)

Visão romântica à parte, quem são os indígenas da vida real? Aliás, essa pergunta deveria sempre vir acompanhada destas outras: onde, quando, com quem e por que são? Isso porque, as identidades são construídas conforme as relações estabelecidas com o meio e com o outro. É processo, é mutável e depende das relações entre tempo, espaço, intencionalidades, papéis, relações interpessoais e ainda o momento histórico, político e econômico.

No caso de muitos povos indígenas, ainda há que se levar em consideração as diásporas a que foram e continuam sendo submetidos, pois conforme Hall (2003, p.76) “Em condições diaspóricas, as pessoas geralmente são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas”,

por essa razão são muito mais móveis, pois envolvem negociações que representam sua própria sobrevivência física e cultural, como tem acontecido há mais de 500 anos. A escritora Marcia Kambeba demonstra isso na apresentação de seu livro de poemas “Ay kakiritama: eu moro na cidade”:

“Mas, para conhecer melhor sobre os povos indígenas, de modo particular o povo Omágua/Kambeba, e manter uma aproximação é preciso primeiro começar tratand-os como de fato são: diferentes étnico, cultural e socialmente, respeitando a diversidade. Chamando-os como se autodenominam, Omágua/Kambeba, Guarani, Tembé, Tikuna etc. Assim, a identidade de cada pessoa estará vinculada à etnia a qual pertence, levando em conta suas peculiaridades manifestadas no modo de vida e na territorialidade, o que os torna diferentes dos não indígenas.

A luta do povo Omágua/Kambeba e dos demais povos não se resume apenas a defender seus limites territoriais. Lutam também por uma forma de existência presente no modo diferente de viver, ver, sentir, pensar, agir e de seguirem construindo sua história...” (Kambeba, 2018, p. 8)

No livro *Metade cara, metade máscara*, Eliane Potiguara também nos abre algumas janelas para compreendermos um pouco dessas identidades, ora cara, ora máscara, que são construídas a partir do contato e do confronto, lembrando ainda da influência dos ancestrais:

Povos indígenas, povos ressurgidos, emergentes, índios-descendentes, índios desaldeados, ‘desplazados’ e migrantes grupais ou migrantes individuais não podem ficar à mercê de análises antropológicas burguesas, insensíveis e intolerantes de governos racistas, preconceituosos e autoritários, seja esse ou aquele. As almas dessas pessoas devem ser respeitadas porque têm a história de seus antepassados, têm a história das mulheres e homens decididos (Potiguara, 2004, p. 92-3).

Na crônica “Você falar minha língua?”¹ Daniel Munduruku, de

¹ Essa crônica e outros textos de diversos gêneros podem ser lidas na revista LEETRA Indígena, que é organizada pelo Laboratório de Linguagens da Universidade de São Carlos, em: <http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=8488564%22>

forma bem humorada, brinca com a visão de índio baseada em estereótipos já tão obsoletos para os dias atuais. Mas como o autor comenta sobre a crônica, a cena descrita no texto ainda é muito comum e continua sendo alimentada cada vez que nos restringimos ao que os livros didáticos trazem sobre os indígenas, quando há tantas outras formas de conhecê-los, como tenho tentado mostrar aqui.

Para conhecermos quem são os indígenas, importa ainda uma compreensão conforme López (2001, p.188): “O sentido daquilo que somos ou, melhor ainda, de quem somos, depende em boa parte das histórias que contamos e que nos contamos”. Com isso, mais uma vez lanço o desafio para a leitura das histórias contadas e escritas por representantes de tantas nações ameríndias que vão nos abrindo janelas para vislumbrarmos seus modos de ser e viver que muito podem contribuir para a abertura de novos horizontes a nossos estudantes.

JUNHO DE 2018

Crônicas, novos caminhos

Finals surpreendentes para situações do cotidiano são uma característica das crônicas que tornam sua leitura bastante interessante para os estudantes, principalmente se a leitura em voz alta for bem envolvente e performática. Com o texto base para o estudo do gênero no livro didático não foi diferente, diante do mal entendido de que trata o texto “Embarque” de Antônio Prata, cada um teve oportunidade de falar sobre o final que daria para a situação em que o protagonista do texto se encontrava. Embora ninguém tenha vivido experiência semelhante em um saguão de embarque, a leitura do texto motivou o exercício da criatividade e ainda da empatia - o que abriu caminho para a excelente oportunidade de ler com eles a crônica da professora formada

em Letras, Severiá Idiorîê escritora e pensadora indígena do povo Carajá.

O texto dela começa falando de sua saída da aldeia em um dia comum para ir à cidade receber seu salário no banco. De forma simples e agradável, ela descreve a paisagem de sua aldeia e vai contando as situações que viveu naquele dia, até o momento em que é vítima de preconceito na fila do banco por causa de sua aparência e das roupas que usava. Situação com a qual infelizmente os estudantes se identificaram bastante.

Mas daí o texto parte para uma pequena reflexão a respeito daquilo que intitula o texto “Sobre ser e estar no mundo: Caminhos possíveis” e é então que todos se surpreendem,

pois a autora conta um pouco de suas viagens pelo mundo – algo que os leitores normalmente não imaginariam fazer parte da vivência de uma indígena do Tocantins. Mas além disso, a maior surpresa é que mesmo ela tendo tido experiências especiais mundo a fora, assume uma atitude de humildade na fila do banco, porque lembra dos conselhos dos mais velhos de sua comunidade.

A crônica da professora indígena é muito bonita, clara e tocante – o trabalho com ela em sala de aula possibilitou momentos mágicos em que todos pudemos não só fazer o estudo da crônica reflexiva, apreciar o estilo literário do texto, mas também (re)ver posturas diante dos enfrentamentos diários, a partir da cosmovisão trazida pela representante do povo Carajá.

CONFRONTANDO A ACULTURAÇÃO

As discussões a respeito da crônica da autora indígena foram as mais diversas, desde os próprios posicionamentos imaginados pelos estudantes às impressões quanto ao posicionamento da personagem diante do fato que relata. Mas também envolveram os questionamentos e reflexões sobre as relações dos indígenas fora da aldeia, sobre os preconceitos que sofrem e sobre ser “índio de verdade ou não” já que em contato e interagindo com os não índios.

A ideia de que se deixa de ser indígena por causa do contato com outras culturas, é uma teoria que fundamentou as práticas colonialistas de catequisar, “educar” e mesmo aldear (nas missões ou em reservas) os povos nativos. Isso porque acreditavam que dessa maneira fariam com que a cultura europeia fosse assimilada pelos indígenas, que conseqüentemente deixariam de o ser, deixando de ser também “obstáculo” ao projeto colonial de posse e exploração do território americano.

Entretanto, há que se considerar pelo menos dois aspectos que invalidaram o projeto de “retirar” dos indígenas sua cultura substituindo-a pela cultura europeia, ao que se denomina aculturação e assimilação respectivamente: em primeiro lugar a resistência dos nativos e em segundo o fato de que não existem culturas homogêneas, tampouco imutáveis ou “puras”. Por outro lado, o contato entre culturas diferentes e mesmo as influências de uma sobre a outra não significa necessariamente sua invalidação ou morte. Haja vista, as claras transformações desde os padrões culturais do tempo de nossos avós, que nem por isso deixaram de ser expressões da cultura brasileira.

É como se apenas aos povos indígenas o direito à transformação fosse negado, prendendo-os ao passado, desconsiderando-se com isso todos os processos históricos de perseguição e tentativas de extermínio a que foram expostos e que os levou a fugas, mas também a negociações como forma de sobrevivência. Processos que negaram a eles o direito à liberdade, à sua língua materna e à sua própria identidade.



ONDE ENCONTRAR

A crônica de Severiá Idioriê pode ser encontrada no site da Revista Leetra Indígena, da Universidade Federal de São Carlos no seguinte link:

<http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=8488564>

No Blog de Daniel Munduruku há também diversas crônicas:

<http://danielmunduruku.blogspot.com/>

Para aprender um pouco mais, assista o vídeo: Povos indígenas: Conhecer para valorizar - disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw>

POSSIBILIDADES

No trabalho com o gênero textual Crônica há uma infinidade de possibilidades de propostas didáticas interessantes. Se o professor perceber que a turma se interessou em conhecer melhor os povos indígenas, dá pra trazer e fazer a análise crítica das chamadas “crônicas dos viajantes” unindo o trabalho com o gênero textual, a historiografia da literatura brasileira (Quinhentismo) e ainda fazer a interdisciplinaridade com a disciplina de História, pesquisando a História dos Índios.

No livro Mundurukando 2, de Daniel Munduruku, encontrei outras propostas bem interessantes. É um livro em que o autor propõe uma “Roda de conversa com educadores” ele desvenda muitas dúvidas, desfaz equívocos e traz uma série de sugestões de como se trabalhar com diversas temáticas do universo indígena. Um dos textos que mais chamam a atenção é a crônica “É índio ou não é índio?”¹ que Munduruku escreveu logo que chegou a São

¹ Link para o texto: <http://cespculturaindigena.blogspot.com/2013/04/e-indio-ou-nao-e-indio-daniel-munduruku.html>

Paulo e conta de uma ocasião em que estava no metrô e ouviu duas senhoras conversando sobre ele. O autor sugere que os educadores aproveitem a leitura e proponham um exercício de imaginação para tentar responder a pergunta do título.

Outra possibilidade muito interessante também é que cabe bem no estudo do gênero crônica é o que o escritor indígena sugere após a leitura de outra crônica “Você falar minha língua?”². Ele propõe a reescrita da crônica “mudando os personagens e imaginando como seria a reação dos indígenas se a situação fosse invertida. Ou seja, como seria a crônica contada por um não indígena que vivenciou a experiência da história em uma aldeia”. Esse é um exercício que pode “mexer” muito com os leitores, justamente por propor o se colocar no lugar do outro – exercício muito importante de empatia, útil ao enfrentamento de preconceitos e discriminações.

² Link para o texto: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2013/05/voce-falar-minha-lingua.html>

Contação de Histórias orais

De acordo com o planejamento da unidade, é hora de trabalhar com o gênero textual Relato. Achei bem legal que o livro didático começa trazendo relatos orais de pessoas contando suas histórias de vida. Trago para sala alguns vídeos com histórias que começaram a partir de músicas. Dá para perceber que os alunos ainda gostam de ouvir histórias de pessoas de todas as idades.

Conversamos sobre essa cultura de ouvir histórias, lembrando que nas culturas indígenas as rodas de conversa em volta da fogueira, onde os mais velhos contam histórias fantásticas carregadas de ensinamentos, costumam ser frequentes. A esperança é que ainda seja herança viva em nossas famílias. Constato porém, que infelizmente são poucos os que ainda vivenciam em casa, em família a contação de histórias. Proponho então que a gente faça em sala de aula um resgate dessa prática.

Mostro para a classe o livro de "Histórias Tuxá" (2008) com

a transcrição de histórias orais contadas pelos mais velhos da comunidade, que foram coletadas pelos professores e ilustradas pelas crianças para serem trabalhadas na escola indígena. Além da transcrição, o livro traz também a retextualização das histórias para a modalidade escrita da língua.

Distribuí cópias de vários textos do livro e propus que os grupos recontassem oralmente as histórias para a turma, que se organizou em círculo no chão da sala para tentar criar um clima mais informal e de espontaneidade.

O que percebo entretanto é que não conseguimos criar esse clima descontraído. As paredes da sala, o calor, o chão não muito limpo, as roupas desconfortáveis não contribuíram para a atividade. Mas entendo também que a proposta não era mesmo viável. Não basta ler uma transcrição para se compreender a riqueza de uma história oral. Tem um algo mais que o papel não ensina...

Q "LUGAR DE FALA" DA ORALIDADE

A essa altura, já é possível entender que a cultura indígena, assim como todas as outras, para se manter viva, tem feito uma série de atualizações. Embora ainda se tenha dificuldade em compreender, não podemos esperar que os povos originários, que têm vivido em contato com diversas outras culturas, vivam da mesma forma que em 1500. Entretanto, há muitos aspectos culturais que se mantêm fortes em muitas etnias autóctones. Entre esses, podemos citar a tradição da oralidade.

Os saberes tradicionais são passados essencialmente através da tradição oral que tem acompanhado os povos indígenas. As rodas de conversas noturnas em volta da fogueira onde são contadas as histórias dos ancestrais, das aventuras, das caçadas, os mitos fundacionais, as lendas e tantas outras narrativas, contadas também na beira do rio ou enquanto se catam os piolhos, alimentam os saberes e fazeres dos povos nativos de nossa terra. E não podemos deixar de reconhecer que, em muitas famílias brasileiras, essa tradição herdada dos povos indígenas ainda permanece.

Mas, por falar em atualização cultural, vale observar que, partindo da tradição oral, hoje muitas etnias produzem também textos escritos que se configuram na Literatura Indígena, autoral e diferenciada. Segundo o premiado escritor indígena pós-doutor em Literatura, Daniel Munduruku, essa literatura é diferenciada pois ultrapassa o texto escrito e abrange diversas manifestações culturais, como a dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais, tornando-se um referencial para a Memória e também instrumento de resistência e luta.

Munduruku (2017) ressalta entretanto, que a Literatura não apaga a Oralidade, mas ambas se complementam. Para ele o sopro vital e criador com que os indígenas vieram ao mundo, foi crescendo Palavra

¹ Trago essa expressão aqui para suscitar reflexão sobre relações sociais e de poder que subalternizam as narrativas orais dos indígenas. A respeito do conceito, consultar "O que é lugar de fala?" de Djamila Ribeiro em: <https://docero.com.br/doc/nv5x51>

e se transformou em escrita mais recentemente, em um movimento espiral "que junta passado e presente como um método pedagógico que se atualiza constantemente". Já o escritor Olívio Jekupé ressalta o caráter tecnológico da escrita em complementação à oralidade:

Há um fio muito tênue entre a oralidade e a escrita, disso não se duvida. Alguns preferem transformar esse fio numa ruptura, mas prefiro pensar numa complementação. A memória pode se expandir ao buscarmos o domínio de novas tecnologias para mantê-la viva. A escrita é uma dessas técnicas, mas há também o vídeo, o museu, os festivais, as apresentações culturais, a internet, o rádio, o cinema e a TV, todas importantes ferramentas contemporâneas, que podem ser fundamentais para a sobrevivência da cultura ancestral. (Jekupé, 2011, p.31)

A partir da década de 1990, essa literatura conhecida também como Literatura Nativa tem atingido grandes dimensões, ao ponto de atualmente haver cerca de quarenta autores indígenas de projeção nacional, com quase uma centena de títulos, além das centenas de escritores "anônimos" que divulgam seus trabalhos em sites, blogs e perfis nas redes sociais. Há ainda os textos produzidos em língua nativa por professores indígenas para serem usados em suas escolas das aldeias.

O professor indígena doutor em História da Educação Edson Kayapó também vê a Literatura indígena e os escritores indígenas como "guerreiros de um exército que luta pela paz":

Na nossa guerra empunhamos caneta, papel, computadores, legislações e, principalmente, conhecimentos milenares sobre o respeito à vida, respeito entre as pessoas e entre as pessoas e o meio, cura dos males criados pelos humanos e por seres não-humanos, e tantas histórias de criação/origem de todas as coisas e funcionamento do meio indígena na floresta e nas cidades. (Kayapó, 2013, p.32)

Vale ressaltar aqui, que além desses dois intelectuais indígenas que pesquisam e nos fazem conhecer mais das culturas indígenas, a partir de seus próprios conhecimentos nativos dos povos Munduruku e Kayapó respectivamente e dos saberes construídos também nas

universidades, estas comportam hoje cerca de três mil estudantes indígenas vindos de todas as partes do país. Muitos já despontam como graduados, pós-graduados, mestres e doutores como os já citados Daniel Munduruku e Edson Kayapó.

Assim também, há indígenas se destacando como profissionais em diferentes áreas tecnológicas, de saúde e educação, entre outras. Também na música, no cinema, no teatro, na dança, e tantas outras áreas, há indígenas se destacando e recebendo prêmios nacionais e internacionais de considerável repercussão.

Como reflexo disso, tem crescido consideravelmente o número de trabalhos sobre a Literatura Indígena e também sobre diversos temas que envolvem a cultura e os conhecimentos dos povos originários do Brasil. São trabalhos de conclusão de curso, teses de mestrado e doutorado que também têm levado a academia a promover diversos eventos para debater as temáticas que envolvem os povos indígenas, além de seminários, debates, mesas-redondas, cafés literários, mostras, exposições e feiras de livros (Munduruku, 2017). Tudo isso,

ONDE LER ALGUNS DESSES TRABALHOS

Com o objetivo de incentivar a produção bibliográfica indígena, o escritor Daniel Munduruku, juntamente com os bibliotecários e pesquisadores Aline Franca e Thulio Dias, organizaram uma biblioteca colaborativa, em que podem ser encontrados textos literários e também não literários, como teses e dissertações de intelectuais indígenas, e podem ser acessados no seguinte link:

<https://linksbr.com/7G1Kt>

tem colocado as tradições indígenas no movimento característicos das culturas vivas, o movimento de atualização e reatualização constantes.

VELHICE: RESPEITO E AFETO

Um tema muito interessante que surgiu nas discussões durante a aula foi a valorização dos mais velhos, algo que é bastante evidenciado nas culturas nativas. Grande parte das histórias literárias de autoria indígena são originárias do repertório cultural aprendido nas rodas de conversa e no convívio com os anciões da aldeia. Exemplo disso é Daniel Munduruku com em seu livro *Meu avô Apolinário* e em outras tantas histórias de seus mais de 50 livros editados.

Além de contar histórias, os velhos também tem papel de passar os conhecimentos de vida acumulados para os mais jovens, por isso têm importância crucial na preservação da cultura de seu povo, como pode-se perceber no texto do intelectual Gersem dos Santos Luciano –Baniwa em seu “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”²:

“...os velhos têm a obrigação de repassar todos os conhecimentos adquiridos e acumulados durante toda sua vida a seus filhos e netos. [...] Neste sentido, os velhos são muito importantes e, conseqüentemente, muito queridos pelos filhos e netos, não sendo necessário qualquer tipo de asilo para eles. (2006, p.133)

Em tempos em que índices de abandono e depressão na terceira idade têm crescido alarmantemente, é muito importante trazer para a escola textos que possibilitem a aprendizagem de modos de vida mais humanitários e que acolham não apenas fisicamente, mas valorizem os idosos como portadores de saberes que precisam ser preservados.

² O livro pode ser lido ou baixado em: <https://linksbr.com/6Appt>



Foto: Renato Soares

Carta aberta

*“O que fere a terra fere também os filhos da terra.
O homem não tece a teia da vida; é antes um de seus fios.
O que quer que faça a essa teia, faz a si próprio.
(Chefe Seattle)”*

Logo que chego na sala percebo um jovem me encarando enquanto manuseava um colar em seu pescoço. Senti que ele estava querendo me falar alguma coisa. Elogio o colar, e uma colega dele já anuncia: “Ele achou esse colar no chão da escola, professora”. Ao que o outro responde: “Nada disso, eu ganhei esse colar no centro de macumba!” Chego mais perto e percebo que o colar era o que eu havia perdido no dia anterior: “Na verdade esse colar foi feito por um indígena que me vendeu no Fórum Social Mundial em Salvador no início do ano” - digo. A resposta foi surpreendente: “Índio e macumba é a mesma coisa”.

Sem perder a oportunidade, discutimos o preconceito por traz da fala do aluno em relação às religiões de matriz africana e o quanto é constrangedor para seus adeptos terem suas crenças e práticas religiosas classificadas como macumba ou maléficas.

Quem acredita diria que, por providência dos deuses, orixás ou encantados, eu havia preparado um vídeo com “A carta

do chefe Seattle”¹ para falar sobre o gênero textual carta aberta naquela aula.

Assim, a pretexto de discutir as religiosidades dos índios também, propus a leitura da carta do cacique dos povos Suquamish e Duwamish, no que hoje é o estado americano de Washington, escrita em 1855, mas até hoje atual e representativa de vários sistemas de crenças de nações indígenas: “Toda esta terra é sagrada para o meu povo. Cada folha reluzente, todas as praias de areia, cada véu de neblina nas florestas escuras, cada clareira e todos os insetos a zumbir são sagrados nas tradições e na crença do meu povo”.

Discutimos o porquê da carta ser aberta e as mensagens que contém. Distribuída pelo Programa para o Meio Ambiente da ONU é ainda considerada o mais belo e profundo pronunciamento a respeito da defesa do meio ambiente. Mas discutimos também o respeito aos semelhantes: “Sabemos

¹ Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=jk6mKr4tjxE>

que o homem branco não compreende nossos costumes” ou melhor, a falta de respeito aos “diferentes”

Daí, depois do estudo detalhado do gênero e leitura de outros textos exemplificativos, os estudantes foram estimulados a escreverem cartas abertas à comunidade escolar sobre temas/problemáticas levantadas por eles próprios com relação ao respeito mútuo (ou formas de bullying) e pelo planeta. Surgiram temas como racismo, preconceito, lgbtfobia, feminicídio, entre outros. Até sobre o respeito aos povos indígenas escreveram.

CARTAS AO BRASIL

Ao longo das últimas décadas, diversos povos nativos têm usado o gênero carta aberta como importante instrumento de luta e reivindicação. É possível encontrar em vários sites de organizações indígenas e não-indígenas cartas escritas por homens e mulheres munduruku, kaiowá, xavante, yanomami e tantos outros, em nome de suas comunidades, endereçadas ao Brasil ou a seus presidentes. Embora, lamentavelmente, nunca obtenham resposta, esse recurso do colonizador (a escrita de cartas) tem sido usado pelos indígenas para reivindicar o que lhes foi tirado por aqueles que, como escreve Eliane Potiguara, “chegaram e não foram”.

Em 2012 foi publicada primeiramente no site do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) a Carta da comunidade Guarani-Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay-Iguatemi-MS para o Governo e Justiça do Brasil², chegando logo às redes sociais causou grande comoção a ponto de em seus perfis milhares de pessoas mundo a fora

² A carta pode ser lida também pelo link: <http://blogapib.blogspot.com/2012/10/carta-da-comunidade-guarani-kaiowa-de.html>

O gênero Carta Aberta se mostrou muito interessante para os estudantes, pois envolveu circunstâncias comunicativas que partiram do mundo real, não de situações abstratas, para protestar, alertar ou conscientizar a comunidade escolar sobre atitudes que os fazem sofrer e que infelizmente não configuram casos isolados, mas que envolvem coletividades. Por meio da argumentação, com vistas à persuasão, para resolução ou concretização de objetivos coletivos, serviu de ferramenta de participação política e exercício de cidadania.

começarem a se identificar usando Kaiowá como sobrenome, para mostrar solidariedade e se colocarem como coautores da referida carta.

Logo após a invasão europeia, os nativos dessa terra viraram assunto das cartas escritas pelos invasores aos seus governantes. A mais conhecida dessas, a “Carta de Caminha”, teve reconhecimento não apenas como documento histórico, mas por traços estéticos, é também considerada texto literário, marco da literatura quinhentista no Brasil.

A partir da percepção do deslocamento da Carta de Pero Vaz do campo da História para o da Literatura, estudos recentes têm sugerido a demarcação da carta Guarani-Kaiowá também como “Carta da Literatura Indígena produzida no Brasil”, conforme o artigo da professora doutora Marília Librandi-Rocha³, a partir do qual podemos ver na primeira carta o documento inaugural do genocídio dos povos originários e na carta kaiowá um basta poético e o ressurgimento pela força da palavra e da solidariedade.

³ Link para o artigo: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n44/a09n44.pdf>

“#SomostodosGuarani-Kaiowá” porque estamos todos sob a sentença do genocídio movido pelo desenvolvimentismo brasileiro que atropela os modos de vida dos povos indígenas. Somos todos entretidos quando oferecemos resistência, demarcamos nossas diferenças, diversidade e levantamos nossas bandeiras.

ONDE LER AS CARTAS

As cartas têm servido também para denúncia dos assassinatos de lideranças, de abusos, abandono e retirada de direitos adquiridos. Algumas podem ser lidas em:

<https://cimi.org.br/?s=carta>

<http://blogapib.blogspot.com/2012/10/carta-da-comunidade-guarani-kaiowa-de.html>

Na página da internet do projeto Vídeo nas Aldeias é possível acessar diversos filmes produzidos com e sobre indígenas de diversos povos. Entre eles, destaque o documentário Martírio de Vincent Carelli que mostra os conflitos enfrentados pelos Guarani-kaiowá. Vale muito a pena assistir:

<https://vimeo.com/ondemand/martirio>

CONVENÇÃO 169 – DIREITO A CONSULTA PRÉVIA

Em comparação com a carta do Cacique Seattle, vale ressaltar uma diferença fundamental nas cartas escritas pelos indígenas brasileiros: na primeira, o líder responde a uma proposta (mesmo que simbólica) do governo americano, enquanto no Brasil, as terras indígenas foram e continuam sendo tomadas e exploradas

sem qualquer consulta e com extrema violência, embora o país seja signatário da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁴ que estabelece o direito à consulta prévia aos povos indígenas quanto a questões relativas a seus bens e direitos, ou seja tudo aquilo que possa os afetar.

Sobre direitos dos povos indígenas há a obra Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença, que conta com a participação dos indígenas advogados e foi publicada pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/ MEC) e pode ser lida no seguinte link:

<https://linksbr.com/H89E1>

COSMOVISÃO E MEIO AMBIENTE

*Queremos
Encher a terra de vida
Nós os poucos (Mbyá) que sobramos
Nossos netos todos
Os abandonados todos
Queremos que todos vejam
Como a terra se abre como flor⁵*

A lastimável situação dos Guarani-kaiowá, assim como de tantos, senão todos os demais povos originários no Brasil, invariavelmente envolve disputas territoriais por conta do avanço do agronegócio, das indústrias mineradoras, hidrelétricas e madeireiras, entre outras. O professor Edson Kayapó (2013) lembra que a Literatura

⁴ Para saber mais sobre esse documento: <https://linksbr.com/m3rcW>

⁵ Diegues, Douglas (Org.). Kosmofonia Mbya-Guarani. São Paulo, Mendonça & Provazi editores, 2006.

indígena traz lições para a humanidade sobre modos de viver possíveis e necessários em equilíbrio com as outras pessoas e com o meio natural. Nesse ponto é importante ressaltar que os povos indígenas em geral contribuem de forma especial com conhecimentos sobre o respeito à natureza e modos de viver em equilíbrio com o meio ambiente.

Reconhecendo o estado de degradação em que se encontra o planeta, por causa da ação humana, o professor fala da cosmovisão de seu povo que chama a atenção para o entendimento de que o ser humano é tão importante quanto tudo na natureza, que a hierarquização do grau de importância entre eles foi criada pelo homem, não pela própria natureza. Em outra perspectiva lembra que dificilmente o ser humano sobreviveria sem as fontes de água potável, sem vegetais, sem ar respirável e sem a vida animal, enquanto que por outro lado, todos esses elementos se manteriam independentemente da presença humana.

Os povos indígenas trazem bem clara a compreensão ancestral de que o ser humano pertence à Terra e não o contrário, como se afirma no texto atribuído ao Cacique Seattle:

Isto nós sabemos – a Terra não pertence ao homem – o homem pertence à Terra. Isto nós sabemos. Todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família. Todas as coisas estão ligadas.

Tudo o que acontece à Terra – acontece aos filhos da Terra. O homem não teceu a teia da vida – ele é meramente um fio dela. O que quer que ele faça à teia, ele faz a si mesmo. (Carta escrita em 1855)

Entretanto, tendo em vista a diversidade desses povos, não se deve pensar que a relação entre indígenas e natureza é sempre igual. Além disso, é importante desconstruir a visão etnocêntrica de que para os indígenas a natureza seja intocável. Ao contrário, visão bastante comum entre os diversos povos indígenas é a de inter-relações entre todos os seres que compõem o mundo natural e espiritual.

Essa visão cosmológica tem sido de fundamental importância para a preservação da cobertura florestal brasileira. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) em levantamento recente concluiu que as Terras Indígenas aparecem como verdadeiros oásis florestais nas regiões de grande desmatamento. É preciso reconhecer que os povos indígenas têm historicamente manejado os recursos naturais de maneira branda e sustentável, sem colocar em risco as condições de reprodução ambiental.

Além disso, associando seus saberes ancestrais aos saberes científicos, muitos povos indígenas têm protagonizado importantes projetos ambientais. Como exemplo disso, no mês de agosto de 2018 foi lançado no Congresso da Sociedade de Etnobiologia o livro “Xingu, o rio que pulsa em nós”, de autoria dos Juruna da Terra Indígena Paquiçamba em que, por meio do monitoramento que fizeram, denunciam os impactos da Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte sobre o rio que banha Terras Indígenas onde residem centenas de famílias, mostrando o risco de desaparecimento de espécies de plantas de animais importantes para o equilíbrio ecológico, além da subsistência da população ribeirinha. Em 2019, segundo o site do Instituto Socioambiental, o vídeo⁶ sobre Belo Monte foi destaque no maior festival de animação da América Latina, o AnimaMundi.

No livro “Memórias da Mãe Terra” 27 indígenas falam sobre a relação de seu povo com o meio ambiente. O livro pode ser lido e baixado no seguinte link:
<https://linksbr.com/Jvcwp>

⁶ É possível ler a matéria e assistir o vídeo no seguinte endereço eletrônico: <https://linksbr.com/lwkQi>



ESPIRITUALIDADES INDÍGENAS

Apesar da diversidade de povos, em geral, a relação dos indígenas com a natureza, floresta e animais envolve também a espiritualidade. Para os yanomami, por exemplo, a floresta possui força vital mítica e é habitada pelos espíritos dos pajés. Para eles a sobrevivência no diz respeito à alimentação, proteção e tratamento de doenças depende de sua relação com os espíritos da floresta.

O termo pajé é também usado analogamente ao termo xamã. O xamanismo designa um dos mais antigos sistemas rituais da humanidade. Entretanto, como demonstrou a fala do estudante, em meu relato da aula sobre carta aberta, a espiritualidade indígena e seus rituais têm sido alvo de preconceito e repressão desde o início da colonização. Desde os jesuítas aos missionários atuais a “demonização” das práticas dos diversos povos indígenas é comum. Em seu Metade cara, metade máscara, Eliane Potiguara (2004) traz o depoimento de um chefe Macuxi sobre a forma que encaram as imposições religiosas dos não indígenas:

“Quando o branco chegou nas nossas terra, índio pensava que branco era do lado de Deus, índio pensava que Deus tinha vindo visitar. De fato, branco tem tudo e índio não tem nada: branco tem arame farpado, nós não temos; branco tem livro, nós não temos; branco tem machado de ferro, nós não temos; branco tem carro, nós não temos; branco tem avião, nós não temos (...) Mas branco veio e roubou as nossas terras; e o índio não podia mais caçar. Falou que as terras boas eram dele, falou que os peixes dos rios e dos lagos eram dele. Depois trouxe doenças. E depois se aproveitou de nossas mulheres. E o índio se revoltou. Então o branco matou nossos avós, matou-os, massacrou-os muito, e o índio fugia tão rápido como a coisa mais rápida. Então o índio entendeu que o Deus do branco era ruim.” (Potiguara, 2004, p. 45)

Ao que a autora completa dizendo que mesmo colonizados os indígenas não aceitam integralmente os valores impostos por terceiros e “continuam mantendo e exercendo sua espiritualidade e suas raízes cosmológicas, rendendo homenagens aos seus ancestrais e símbolos tradicionais da natureza”.

Sobre a polêmica da presença dos chamados missionários religiosos nas aldeias nos dias atuais, é interessante assistir o premiado filme “Ex-pajé” de Luiz Bolognesi, lançado em 2018. Link para o trailer:

<https://www.youtube.com/watch?v=fepNATHMHXc>

Sobre Xamanismo é possível ler mais sobre em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Xamanismo>

Conto ou não conto?

Como não contaria?! Simplesmente não deu para fazer de conta que não está clara a intenção nefasta por traz da escolha do texto de abertura do capítulo do livro didático que propõe o estudo do gênero textual conto: “Curso superior” de Marcelino Freire.

Passéi a leitura e as atividades do texto para os estudantes fazerem sozinhos. Na aula seguinte perguntei a respeito das impressões que tiveram sobre a tarefa. Tudo normal, nada de mais, tudo resolvido, sem problemas...

Então para problematizar comecei a fazer algumas perguntas. Sobre o que fala o texto? Vocês sabem o que são e como funcionam as cotas? Será que a personagem narrador do texto representa bem as pessoas que acessam o ensino superior por meio de cotas raciais? Repararam quem é o autor do texto?

Mesmo depois de responderem sozinhos as cerca de 10 questões propostas no livro, nenhum estudante teve segurança para responder meus simples questionamentos. Mas só de ouvir minhas perguntas a turma já se inquietou. Em tempo. Felizmente.

O debate, enfim, foi bastante caloroso. Houve até quem

levantasse a questão do lugar de fala do autor do texto: um branco falando como se fosse um negro, usando esse ponto de vista para colocá-lo num lugar de incompetente e incapaz?

Polêmicas com relação ao conceito de “lugar de fala” à parte, fomos para a página seguinte, onde uma pequena nota lembra que quatro mil anos antes de Cristo já existiam contos no Egito; lembro que o Egito fica na África e concluímos juntos que seria bem interessante ouvir contos sobre o ponto de vista dos negros escritos por eles mesmos.

Antes de lermos os contos de autores negros da literatura brasileira, ouvimos o ponto de vista de Bia Ferreira sobre o tema tão inquietante que discutimos na aula, ouvindo a música “Cota não é esmola”.¹

Em seguida fomos para uma área externa da sala de aula para onde levei alguns livros de autores negros e indígenas. Já que estávamos falando sobre o direito de contar suas próprias histórias, iríamos ouvi-las daqueles a quem historicamente tem sido negado esse direito.

Fora das quatro paredes, senti que foi libertador ler/ouvir

¹ Para ouvir a música e assistir a excelente performance da cantora: _ <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>

enfim vozes que falam de nós, de nossos desafios, mas de nossas conquistas também. Ouvir autores negros e indígenas. Intelectuais negros e indígenas vencedores e premiados que não precisaram deixar de ser quem são para serem bem sucedidos. É libertador e muito potente.

Histórias de Bianca Santana ou Lázaro Ramos, que mostram trajetórias de luta e de sucesso são muito inspiradoras para os jovens e adolescentes da escola pública e também mostram que se descobrir negro pode ser motivo de orgulho e força.

Da mesma forma as histórias de Daniel Munduruku, os poemas de Marcia Kambeba ou as crônicas de Fernanda

Vieira² mostram vozes poéticas marcadas pela pertença étnica e engajamento de minorias historicamente marginalizadas, mas que continuam resistindo e protagonizando histórias de cooperação e respeito aos semelhantes e ao universo.

Enfim, as narrativas organizam a vida e compõem identidades (Paul Ricoeur) – ao ler os textos indígenas, que em grande parte são auto descritivos, auto história e testemunho, os alunos são provocados a também pensarem em suas próprias histórias, a se reconhecerem, se auto identificarem e a lutarem por seus direitos.

² Alguns textos da autora podem ser encontrados em <https://www.instagram.com/stories/highlights/17900198542305244/>

CONTO, FOLCLORE OU MITO?

Na apresentação do livro “A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias de arrepiar” (onde escolhi o conto para ler com os estudantes) seu autor, Daniel Munduruku diz que, apesar do título, não são narrativas criadas para amedrontar, mas ensinamentos para lembrar que “não estamos sozinhos no mundo e não podemos querer nos transformar em donos de coisas que não criamos”. Ou seja, são histórias contadas pelos mais velhos para ajudar as crianças e jovens a compreenderem seu lugar no mundo.

Na capa desse livro há a inscrição “Antologia dos mitos indígenas” – detalhe que pode trazer à tona a discussão a respeito do que são mitos, e por que a maioria das histórias indígenas são denominadas assim. Enquanto outras são tratadas como mitologias grega, romana, judaica, nórdica; as narrativas de origem ou fundacionais

indígenas, são apenas mito ou lenda. Não há logia nos mitos dos povos indígenas? Ou questionar ainda, conforme Bonin (2009):

“[...]que posições de sujeito são atribuídas a quem tem suas histórias reduzidas à categoria de lenda. Se tal palavra não guarda certo sentido pejorativo, por que as narrativas míticas da cultura ocidental não são também nomeadas como lendas?” (Bonin, 2009, p.102)

Penso ser uma discussão importante a ser desenvolvida na escola, afinal é onde são alimentados esses preconceitos, desde os primeiros anos, quando essas produções são tratadas como folclore, coisa do passado, de um estágio primitivo da humanidade, com total ausência de cientificidade – o que as tornaria inferiores. Em outra de suas obras, o “Coisas de Índio”, Munduruku explica:

“Muitas pessoas, por não entenderem a importância dos mitos, costumam considera-los como “histórias da Carochinha” ou invenções criadas pelos índios para amedrontar crianças. No entanto, ao contrário disso, os

mitos nos remetem para as nossas origens e nos lembram permanentemente que somos nós, de onde viemos e para onde vamos. Lembram-nos ainda como devemos nos comportar durante nossa passagem pela vida e nos dizem, inclusive, quais os castigos que sofremos caso não sigamos as regras da sociedades” (2000, p.70)

Ao utilizarmos os textos indígenas apenas para crianças demonstramos, entre outras coisas, uma conceituação implícita de que essas narrativas só servem para estimular a imaginação e um mundo de faz de conta. Muitas das obras indígenas são escritas para o público infanto-juvenil sim e não há demérito algum nisso.

Entretanto, é preciso compreender que, conforme a pesquisadora Aracy Lopes da Silva (1995), inspirada na psicologia analítica de Jung, os mitos dos índios trabalham com arquétipos e simbolismos constitutivos da própria condição humana. Nesse sentido, podem ser considerados como universais, posto que, embora marcados pela diversidade cultural, expressam aspectos básicos da existência humana, sendo por isso mesmo capazes de conduzir crianças, adolescentes e mesmo adultos a reflexões importantes sobre as semelhanças e diferenças concernentes a todos nós que compartilhamos a mesma humanidade.

Para o pesquisador Mircea Eliade, em “Mito e realidade” mitos

não são teorias abstratas ou fantasias artísticas, mas sabedoria prática “ingrediente vital da civilização humana; longe de ser uma fabulação vã, ele é ao contrário uma realidade viva, à qual se recorre incessantemente” (1978, p.7). São histórias sagradas para os indígenas, que se referem à realidade, por isso verdadeiras.

Tendo em vista a complexidade que pode envolver o trabalho com as mitologias indígenas, Silva (1995) propõe como estratégia o desenvolvimento de atividades de pesquisa e reflexão filosófica com os estudantes, buscando compreender a sociedade de onde provém o texto mítico e as questões abordadas nele. Como outra etapa dessas atividades, poderia ser proposta nova pesquisa para seleção e comparação de mitos de outras sociedades, o que possibilitaria além da reflexão sobre a universalidade dos temas, a percepção de particularidades e especificidades sociais e culturais dos autores.

Assim, é importante tratarmos as histórias da sabedoria ancestral trazidas pelos literatos indígenas como fontes genuínas de saber, valorizando-as para que os povos nativos sejam respeitados e, por meio de suas lições míticas exemplares, possamos aprender nosso lugar no mundo e como convivermos de modo harmônico e não hierarquizado com todos os seres que compõem o universo.

É importante observar que assim como há grande diversidade de povos indígenas, há também uma enorme diversidade de mitologias, muitas podem ser encontradas na internet. Um exemplo é a coletânea de narrativas míticas “Antes o mundo não existia – mitologia dos antigos Desana”. Link para download: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/antes-o-mundo-nao-existia-mitologia-dos-antigos-desana-kehiripora>

No You Tube há um vídeo do Dr. Edson Kayapó sobre Literatura e protagonismo indígena em que ele faz uma interessante reflexão sobre mitos indígenas em relação a outros de diversas culturas que são considerados como verdades, enquanto ameríndios não.

Eis o link: <https://www.youtube.com/watch?v=U4RxcW5xZmc>





Seminários

Tão pouca ênfase foi dada à lei 11.645/08, que até hoje é comum ver discussões e até trabalhos acadêmicos que tratam das relações étnico-raciais na educação se referindo apenas à 10.639/03, como se esta não tivesse sido substituída pela de 2008.

Sabe-se que a falta de capacitação para os professores é algo que compromete muito a aplicabilidade da lei, assim como a dificuldade de material de qualidade e que seja compatível às imensas diversidades de nosso país.

Entretanto, há que se reconhecer alguns avanços. Em relação às publicações de autoria indígena, por exemplo, percebe-se um crescimento editorial muito considerável. Atualmente há cerca de quarenta escritores indígenas que lançam com certa regularidade e ainda centenas de outros que publicam seus textos apenas na internet.

Embora o livro didático deixe muito a desejar com relação ao trato com as temáticas étnico-raciais, em especial quanto aos povos indígenas, como espero ter ficado claro até aqui, é possível reconhecer entretanto, algumas modificações no sentido de contemplar a história, lutas, cultura e contribuições dos povos indígenas conforme prevê a lei.

Como exemplo disso, tive a grata surpresa de encontrar no livro de Língua Portuguesa do 2º ano o texto “Cinco ideias equivocadas sobre os índios” de José Ribamar Freire. Na verdade, o texto é a transcrição da palestra feita pelo professor Bessa e as questões propostas sobre o texto se restringem ao estudo do domínio discursivo instrucional e não ao tema trazido pelo palestrante.

Porém, após isso vem a proposta para produção de seminários sobre questões “das mais importantes quando se pensa na diversidade cultural do Brasil e se discute justiça social”¹. É proposto então que sejam formados grupos e que cada um deles pesquise sobre um tema e apresente um seminário.

Tendo em vista a importância de trazer para a sala de aula a palavra dos índios, pedi que além da pesquisa, buscassem contato e fizessem entrevistas com indígenas da região para conhecerem o ponto de vista deles sobre os temas propostos para o seminário.

O nível de organização dos seminários apresentados foi muito bom. As pesquisas foram bem feitas e bem fundamentadas, fugindo do senso comum – é claro que

¹ Como se lê no texto da proposta (Ormundo, 2016, p. 180)

sempre há algumas exceções. Quanto às entrevistas, conseguiram entrevistar alguns pataxós da região sobre saúde, educação e território.

A cada grupo que apresentava abríamos espaço para comentários e questionamentos que foram muito importantes para que realmente a turma pudesse aprender um pouco mais sobre cada um dos temas propostos.

Portanto, como uma proposta trazida pelo livro didático, até que foi bastante proveitosa. Tivemos dificuldade para reproduzir as entrevistas filmadas, por falta de

equipamentos na escola, mas ainda assim, os estudantes puderam perceber a importância de sair do senso comum carregado de preconceitos sobre os povos indígenas. As temáticas foram tratadas como material de pesquisa contextualizado, ou seja, pertinentes à realidade que nos cerca e não como folclore ou algo do passado.

P.S.: É preciso valorizarmos e buscarmos a efetiva implementação da lei 11.645 antes que seja tarde demais, porque a conjuntura política está cada vez menos favorável...

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

DE QUEM É A TERRA? DE QUEM É O DIREITO?

*“Ao som de tambores e flautas,
A Mãe Terra vem falar
Minha pele foi rasgada Minha alma se cortou,
No meu grito de agonia
O meu sangue derramou!”²
(Márcia Kambeba)*

Durante as apresentações dos seminários, algo muito marcante foram as discussões a respeito da luta pela terra e conflitos com fazendeiros da região. Recebemos um vídeo do professor Perivaldo Azevedo (Akãry Pataxó) sobre as disputas enfrentadas no Território Kaí/Pequi Comexatiba, município de Prado-Bahia.

Mostrando algumas sementes em suas mãos, o professor Akãry começa chamando atenção para a dedicação dos anciões de seu povo em plantar em seus descendentes a semente do cuidado com o meio ambiente e à preservação de seu território. Em seguida fala das humilhações e ameaças que têm sofrido desde o ano 2003, quando após anos de dispersão forçada por invasores, resolvem retomar suas terras ocupadas por empresas, fazendeiros e redes hoteleiras.

Os conflitos territoriais enfrentados na, humilhantemente denominada, Costa do Descobrimento, não são casos isolados. Por todo o país, esses conflitos se tornam cada vez mais acirrados. Isso porque, as leis não são respeitadas, o que é facilmente percebido ao se observar os artigos da Constituição Federal de 1988 que se referem aos povos indígenas. Observemos o seguinte:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os

² Trecho de poema de Marcia Kambeba na pág. 8, do livro Memória da Mãe Terra: <https://linksbr.com/1c2tV>

³ É possível saber mais sobre as lutas dos pataxó na região Kaí/Pequi no livro Kijetxawê Zabele: Aldeia Kaí lançado em 2019 pela Editora. Link para download do livro: <http://www.edicoeszabele.com.br/>

direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

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

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

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

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

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

Vale ressaltar que o termo “tradicionalmente”, utilizado no artigo 1º, refere-se ao modo como os povos indígenas se relacionam com a terra, seu modo de vida e de produção, ou seja, o modo tradicional dos nativos, e não à circunstâncias de tempo, como equivocadamente se pode pensar.

Assim, é importante compreender o significado de terra e de

território para os indígenas. Gersem Baniwa designa terra como espaço geográfico que compõe o território, enquanto esse “é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva” (2006, p.101). Lembra ainda que a noção de território está sempre ligada à ancestralidade, à formação cósmica do universo e da humanidade. Ao contrário do pensamento ocidental, os povos indígenas consideram-se como parte da terra e não como proprietários dela. Por essa razão, quando são obrigados a saírem de seu território ancestral, sentem sua sobrevivência ameaçada, pois todo seu sistema de crenças, seus mitos e rituais são abalados.

MUITA TERRA PARA QUEM?

Apesar das garantias constitucionais entretanto, na prática, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam não têm se efetivado, pois os mitos de que há “muita terra pra pouco índio” e que eles atrapalham o desenvolvimento do país continuam sendo alimentados por latifundiários, madeireiros, grandes empresas extrativistas e ainda o agronegócio que têm a mídia a seu favor, para defender seus interesses econômicos.

O antropólogo João Pacheco de Oliveira escreveu o texto “Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito” em 1995. Naquela época, havia 517 áreas indígenas, representando 10% do território nacional, enquanto 70% do território restante era registrado pelo INCRA como imóveis rurais, havendo 255 milhões de hectares ainda não explorados, mostrando ser desnecessária a demanda pelas terras dos índios para fins econômicos.

Além disso, o estudo de Pacheco mostrava que aproximadamente 185 de milhões de hectares de áreas aproveitáveis não

exploradas estavam dentro de propriedades fundiárias. A partir disso, conclui que o que ameaçava a produção rural não eram os índios, mas a má distribuição e gestão do restante do território nacional.

Mais recentemente, segundo o Instituto Socioambiental⁴, mesmo as áreas indígenas representando 13% do território nacional, sendo que muitas delas estão invadidas por madeireiros, garimpeiros e fazendeiros, os números ainda comprovam o grande problema causado por latifundiários:

Cerca de 60% dos 509 milhões de hectares de propriedades rurais no Brasil, cadastradas no Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR) do INCRA em 2013, estão concentrados em menos de 2,5% dos imóveis rurais. Em estados como o Mato Grosso do Sul, onde o conflito entre indígenas e produtores rurais tem se exacerbado, área total de imóveis rurais cadastrada somava mais de 33 milhões de hectares, ocupando 94,21% do território do estado. No entanto, essa área está concentrada em um número pequeno de propriedades. Cerca de 17% dos imóveis rurais do estado acumulam mais de 27 milhões de hectares, o equivalente a 80% de toda a área.

Portanto, atribuir aos indígenas os obstáculos ao desenvolvimento é no mínimo um reducionismo da questão que envolve antes “a ineficiência e a perversa equação social que caracterizam o universo dos brancos.” (1995, p. 77), como conclui o antropólogo.

⁴ <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/quem-sao>

Na Coleção Índios na visão dos índios, é possível
conhecer diversos povos e sua lutas:
"http://www.thydewa.org/downloads1/"

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

No “Muita terra pra pouco índio?” (1995), Pacheco inicia com o depoimento de um adolescente durante debate ocorrido na comemoração do “Dia do índio” em sua escola. A fala do estudante reproduz “clássicos” preconceitos, desde aquele que diz que todos somos um pouco índios, porque temos uma bisavó legítima, passando por: *“pelo que ouço dizer, os índios têm terra demais”; “os índios que sobraram são pouquinhos”, “tem gente que quer se passar por índio”* - até o questionamento que insistentemente é reproduzido nos meios midiáticos: *“Se eles tomarem quase todas as terras, o que vai ficar para o agricultor branco?”*

Em seguida, Pacheco lamenta não ter começado sua palestra dialogando com as dúvidas dos estudantes e professores. A partir daí, passa a compartilhar algumas de suas experiências como educador e como pesquisador a fim de “propiciar que o público formasse uma opinião e tomasse uma posição sobre o problema indígena.” (1995, p. 62).⁵

Sem a pretensão de ter desenvolvido um trabalho ao nível de um antropólogo tão renomado, vejo este trabalho como a persistência na busca por estratégias e alternativas que possibilitem o debate intercultural na escola de forma a colaborar com a justiça aos povos indígenas, que tem sofrido conflitos, preconceitos e violências graves.

Nesse sentido, como professora de Língua Portuguesa, tenho ressaltado a importância do trabalho com língua e literatura, mas em especial tenho buscado desenvolver, através das práticas, um interculturalismo crítico que traga a palavra indígena de resistência para dentro dos muros da escola, pois sua presença demarca territórios simbólicos importantes à luta por inclusão e por espaço igualitário.

⁵ Esse texto está contido no livro A temática indígena na escola, que pode ser lida e baixada pelo link: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf

As experiências desenvolvidas e que relato aqui mostram atividades simples, sem grandes malabarismos, que não envolvem elaborações profundas ou conceitos excessivamente complexos, mas que representam construções utópicas dentro do campo da Literatura no sentido de afirmação da escrita indígena como literária. Sei inclusive que suscitarão críticas pelo uso recorrente do livro didático. Entretanto, busquei trabalhar com os recursos que são disponibilizados na escola para professores e alunos, justamente para que minhas propostas sejam vistas como realizáveis, palpáveis e acessíveis mesmo a comunidades escolares que dispõem de mínimos recursos – embora saiba que muitas escolas nem livro didático recebem.

Nesse mesmo sentido, busquei oferecer preferencialmente sugestões de textos, livros, vídeos etc. que podem ser encontrados na internet. Embora tenha consciência que por seu caráter dinâmico, alguns links podem rapidamente ficar indisponíveis, mesmo que isso aconteça, espero ter provocado e estimulado os leitores a buscar também outros materiais, que podem ser encontrados na rede, para promover e viabilizar o trabalho com temáticas referentes aos povos indígenas ou com a literatura escrita por eles.

Foi essencialmente assim, que procurei desenvolver as aulas com as produções escritas por indígenas. A partir de textos encontrados na internet, do livro didático e livros adquiridos em sebos virtuais. A análise dos textos ou as discussões também não demandaram tempo diferenciado no transcorrer das aulas planejadas conjuntamente com os outros professores. Mas apesar disso, pude ver a receptividade, o interesse e, muitas vezes, identificação e empatia dos estudantes com os temas e modos de narrar dos escritores indígenas.

Como demonstração disso e uma forma de avaliação das intervenções que realizei, transcrevo a seguir, uma dissertação

DE QUEM É A TERRA?

Pode-se pensar que por ter comprado o título de posse ilegalmente através do governo que é dono, apenas por haver comprado a documentação, porém muito antes de existir até o próprio governo, "eles" já estavam lá. E quem são "eles"? Eles são os índios mercedores de suas terras.

E daí que os índios não exportam nem geram dinheiro aos cofres públicos ou aos bolsos dos políticos corruptos com propina, a terra é deles, e com terras eles podem fazer o que quiser!

Um Brasil tão grande! É certo que não há necessidade de disputa, pois este lugar, antes de tudo começar, já havia dono!

Vale lembrar de casos próximos, tais como os índios pataxós e fazendeiros no sul da Bahia, brigando pelas terras há mais de trinta anos. Por que brigar por algo que não é seu?

Indígenas têm seus direitos de plantar, colher, pescar, caçar, nadar, ter seus rituais e viver sossegado. O que é deles não deve ser retirado e sim protegido.

Ana Caroline Lima
André Artur Pires
Cleverson Carlos Santos
Lorran Costa
Miquele Panhossi
Ruan de Jesus

sobre a questão da terra escrita por um grupo de estudantes após a apresentação e discussão do tema nos seminários que propus: A simplicidade do texto e de suas acertadas conclusões entretanto, não revelam que alguns dos componentes do grupo são filhos de fazendeiros locais que enfrentam disputas territoriais com indígenas da região. O que demonstra a importância de promover a pesquisa e o debate sobre as questões indígenas no sentido de promover a formação de opinião bem fundamentada e justa.

Para isso, a Literatura indígena pode ser importante ponto de partida, pois potencializa a reconstrução da história por outro ponto de vista, hoje mais do que nunca, uma história que precisa ser contada. Dessa forma estaremos contribuindo pra a formação cidadã de nossos estudantes e conseqüentemente de todo brasileiro, em prol da justiça, da paz, da igualdade, solidariedade e liberdade tão imprescindíveis a sobrevivência de todos os seres e elementos do planeta.

DEMARCAÇÃO JÁ!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aldenora, et al. **Histórias Tuxá**. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundo de Cultura, 2008.

ALMEIDA, Maria Inês. Os índios, seus livros, sua literatura. In: REZENDE, Zélia (org.). **Escola Indígena – índios de Minas Gerais recriam a sua educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, abril de 2000, p. 45-65.

BRITO, Edson Machado de (Kayapó). Literatura Indígena e reencantamento dos corações. In: **Leetra Indígena**, São Carlos, v. 2, p. 29–33, 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: **Seminário Internacional De Educação Intercultural, Gênero E Movimentos Sociais**, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2011, p. 171-193.

COSTA, Suzane Lima. **O que (ainda) podem as cartas**. Interdisciplinar: Ano VIII, v.19, nº 01, jul./dez. 2013

CASTRO, Laura. FONSECA, Cacá (org.). **Kijetxawê Zabelê**. Salvador: Sociedade da Prensa/Edtóra, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ELIADE, Mircea. 1978. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a Ler: propostas para ser uma nação de leitores**. Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, SILVA, Aracy Lopes da. (Org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

- HAKI'Y, Tiago. Poemas de dias de índios. In: **Leetra Indígena**, São Carlos, v. 2, p. 78, 2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- IDIORIÊ, Severiá. Sobre ser e estar no mundo: Caminhos possíveis. In: **Leetra Indígena**, São Carlos, v. 2, p. 78, 2013.
- JEKUPÉ, Olivio. **Tekoa: conhecendo uma aldeia indígenas**. São Paulo: Global, 2011.
- LIBRANDI-ROCHA, Marília. **A Carta Guarani Kaiowá e o direito a uma literatura com terra e das gentes**. Estud. Lit. Bras. Contemp. [online]. 2014, n.44, pp.165-191.
- LOPEZ, Alexis. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação; LACED/ Museu Nacional, 2006.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**. Manole, Barueri: SP, 2010.
- MUNDURUKU, Daniel. Apresentação. **Leetra Indígena**, São Carlos, v. 2, p. 9, 2013.
- MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. 1. ed. Lorena:SP, Uk´a Editorial, 2017.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de and CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40
- ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ORTIGÃO, Maria Isabel, PEREIRA. **Talita Vidal - Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro**. Educação Sociedade & Cultura, 2016

PAYAYÁ. Ademário. **As coisas como elas são**. Leetra Indígena, São Carlos, v. 2, p. 13, 2013.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da Leitura**. Barueri, SP: Monolo, 2005.

PORTO, Helânia Thomazine. **Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em “territórios” de resistências e de utopias**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, São Leopoldo, 2019. (Tese doutorado)

POTIGUARA. Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, ano XVII, mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia** – Os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In MARTINS, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil** . Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; Correia, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, Editora Fi, 2018, p. 51-74.

THIEL, Janice Cristine. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**. Educação e Realidade, Porto Alegre, vol. 38, num 4, 2013, p. 1175- 1189.



MARCILEA DE FREITAS

Graduada em Letras e Especialista em Literatura brasileira pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora da rede de ensino do Estado da Bahia, desde 2001.

Este livro digital é produto de seu Mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).