

LEITURAS COMPARTILHADAS DE TRÊS AUTORES DA LITERATURA INDÍGENA: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE ALTERIDADES E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Samuel Frison*

RESUMO: O presente artigo relata uma experiência de leitura compartilhada envolvendo os educadores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A prática pedagógica teve como objetivo aprofundar as discussões sobre a importância da escola como um espaço para a formação de leitores, a descolonização do currículo e a compreensão das alteridades indígenas. O projeto ocorreu durante o Agosto Indígena e investigou as possibilidades de descolonização do currículo a partir da literatura infantil e juvenil de autoria de três expoentes da cultura indígena: Daniel Mundukuru, Kaká Werá Jecupé e Yaguareê Yamã. As obras compartilhadas tratam de temas da ancestralidade e da cosmogonia, proporcionando a observação da recepção destes pelos leitores e ouvintes. O resultado da experiência culminou no aprofundamento das discussões sobre as questões éticas e estéticas que contemplam o respeito à cultura indígena e o desvelamento de novos saberes ainda não contemplados pelo currículo escolar, baseados numa perspectiva ecológica (SANTOS), cósmica (MORIN) e dialética (FREIRE).

Palavras-chave: Leitura. Literatura Indígena. Descolonização. Currículo.

ABSTRACT: This article reports a shared reading experience involving the educators in the city of São Paulo. The pedagogical practice aimed to deepen the discussions about the importance of the school as a space for the formation of readers, the decolonization of the curriculum and the understanding of the indigenous alterities. The project took place during the Indigenous August and investigated the possibilities of decolonization of the curriculum from the children's and youth literature by three exponents of the indigenous culture: Daniel Mundukuru, Kaká Werá Jecupé and Yaguareê Yamã. The shared works deal with themes of ancestry and cosmogony, providing the observation of their reception by readers and listeners. The result of the experience culminated in the deepening of the discussions on ethical and aesthetic issues that contemplate respect for the indigenous culture and the unveiling of new knowledge not yet contemplated by the school curriculum, based on an ecological perspective (SANTOS), cosmic (MORIN) and dialectic (FREIRE).

Keywords: Reading. Indigenous Literature. Decolonization. Curriculum.

Um projeto que conseguisse superlativar o ato de ler de forma significativa e prazerosa inserido como ação conjunta no cotidiano escolar, desconstruindo saberes ditados por um currículo fortemente eurocêntrico. Esse foi o objetivo das “Leituras Compartilhadas”, série de iniciativas apoiadas e realizadas por um grupo de professores de uma escola do município de São Paulo. A ação constituiu-se na leitura de obras da literatura escritas por indígenas, com o intuito de criar momentos de fruição, criticidade e conhecimento. Professores, bibliotecários, agentes culturais, todos os segmentos da educação e da cultura, romperam com a rotina escolar para realizar o projeto,

* Samuel Frison: Doutor em Estudos Literários Aplicados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: samuel.sfrison.frison@gmail.com

incentivando o ato de ler e aproximando ainda mais os pequenos e jovens dos livros e da literatura produzida por indígenas.

Em um mundo em constante dispersão pelas possibilidades tecnológicas e acesso fácil à informação, a leitura literária ocupa lugar importante, estratégico e desafiador. Importante porque é de consenso que a literatura constitui-se como uma experiência estética transformadora tanto do ponto de vista social como do político-educativo. Pela inserção do educando no universo literário, inicia seu processo de emancipação crítica que se dá pela união da experiência de vida reflexiva com a leitura de mundo. Como apontou Freire (1989, p. 9): “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Nessa perspectiva, a leitura literária exige do sujeito foco na história, nos personagens, na trama e em seus desdobramentos, mas não cancela a associação do sujeito com a sociedade na realidade vivida. Ao ler sobre a experiência do outro, o educando se pergunta sobre a sua própria experiência, constituindo alteridades. Como afirma Larrosa (2002, p. 24), o ato de ler é provocativo ao sujeito da experiência constituindo “um território de passagem, algo como uma superfície sensível em que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” Para falar sobre as mudanças no planeta, compreender a dinâmica da interdependência dos seres, ler é tão importante quanto preservar a história oral dos povos, muitas vezes também silenciada pelo embotamento das imagens da sociedade midiática que tende a apagar as identidades e negar as alteridades. Daí o processo de escuta e leitura como um exercício de busca desse outro.

Um dos momentos mais propícios para inserção do projeto “Leituras Compartilhadas” foi o mês de agosto, tempo em que se celebra a luta dos povos indígenas pela manutenção de seus direitos e o respeito à sua cultura em todo o mundo. A Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o nove de agosto como o Dia Internacional dos Povos Indígenas, data que corroborou com a publicação, pelo mesmo organismo, no ano de 2007, da *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas*. O documento orienta e responsabiliza a sociedades e os governos pelo respeito e manutenção dos direitos básicos dos indígenas em todo o planeta. Reconhece a forma brutal como os indígenas têm perdido seu território em prol da exploração indevida do solo pelo poder econômico e também o desrespeito à vida e à cultura das nações diante do advento das políticas de mercado globalizantes.

No entanto, sabe-se que essa luta transcende a data ou o mês dedicado a isso quando se pensa na descolonização do currículo em prol de uma ecologia dos saberes, como define Santos (2009). É preciso rever os processos de fixação de datas na escola e garantir que o espaço da aprendizagem aconteça dentro de um paradigma crítico-reflexivo acerca das relações tempo-espaço. Perceber assim como a nossa cultura é permeada pela diversidade em que os saberes não instituídos serão sempre objeto da política que repensa o currículo. Esse movimento não pretende apagar o já construído, mas pensar o seu lugar dentro do discurso pedagógico em que as microfísicas do poder, como sugeriu Foucault, atuam em movimentos de inserção/exclusão. Dentro desse paradigma crítico-reflexivo de descolonizar o currículo, as questões do eu e do outro são indissociáveis, tanto por uma perspectiva histórica como numa relação dialética, prismática e polifônica. Assim, a leitura de mundo não se desprende da leitura da palavra, mas a retoma sempre.

A ecologia dos saberes convoca uma epistemologia polifônica e prismática. Polifônica, porque os diferentes saberes são simultaneamente partes e totalidades e, tal como numa peça musical, têm desenvolvimentos autônomos, ainda que convergentes. Prismática, porque se cruzam nelas múltiplas epistemologias cuja configuração muda consoante a “disposição” dos diferentes saberes numa dada prática de saberes. (SANTOS, 2009, p. 161)

A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas conclama aos organismos educativos e políticos a lutarem pelos direitos e pela preservação dos povos indígenas, garantindo a disseminação de sua cultura, os direitos básicos de subsistência e condenando práticas de dizimação e aculturação que vem acontecendo de forma acelerada em vários territórios. Alerta para os perigos da expansão do poder econômico que dizima aldeias, praticando genocídios em massa, o que vem ocorrendo de forma muito agressiva no Brasil, principalmente diante da possível aprovação da PEC 215, projeto que transfere do Executivo para o Legislativo o poder de demarcação das terras indígenas. Essa Ementa Constitucional ampliará, na compreensão dos indígenas, ainda mais o poder das classes ruralistas. Diante da não demarcação dos territórios garantidos pela Constituição, as comunidades acabam empurradas para as zonas periféricas das grandes cidades, sem nenhuma assistência ou garantia, ficando dependente de moradias insalubres, trabalho escravo e permanecendo constantemente ameaçada por um Estado enfraquecido diante do poder das oligarquias rurais.

Concomitantemente a esses fatores e suas discussões orientadas pelo debate com os professores, o projeto “Leituras Compartilhadas” foi pensando na perspectiva de contemplar autores da literatura infantil e juvenil cuja origem indígena representasse a matriz cultural dos povos ainda

não contemplados pelo cânone literário, descolonizando o currículo escolar. O intuito era levar às crianças e jovens um material lúdico e reflexivo, que contextualizasse a história, o cotidiano, as crenças e o modo de ver e se relacionar com o mundo pela perspectiva do indígena. A proposta consolidou-se na leitura e discussão dessas histórias, personagens e temas, constituindo um importante painel de construção do conhecimento e discussão dos aspectos da cultura indígena dentro de um contexto de vivência intercultural e globalizante. As ações, tanto de leitura quanto de inserção da temática indígena, constituíram-se como formas de pensar a alteridade. “Desde sempre, a alteridade está sempre presente em toda a prática literária, como uma tensão entre a alteridade e a diferença, entre o próprio e o alheio, que se traduz na opção entre fugir da própria cultura ou fortalecê-la, ativá-la” (COLOMBRES, 1997, p. 11, tradução nossa).

1 A leitura no cotidiano escolar: mudança de paradigmas

O projeto “Leituras Compartilhadas” partiu da ideia de descolonizar o currículo e envolveu professores de uma instituição localizada na zona sul da capital paulista. Inicialmente a coordenação pedagógica da escola propôs aos professores que atividades ligadas à leitura e à cultura indígena poderiam ser realizadas de modo a alterar a rotina das atividades, modificando os tempos e espaços da escola, ainda inseridos dentro do contexto do currículo previsto. Nos momentos de formação de professores dentro da instituição, foi retomada a lei 11.645, de março de 2008, que referenda a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. Em seu parágrafo segundo, o documento lembra que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira são ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, “em especial nas áreas de educação artística e de literatura, e histórias brasileiras”. No entanto, os professores desejaram ampliar a perspectiva para contemplação da literatura em outras disciplinas também. Para isso foi combinado que, durante uma semana do mês de agosto, todos os educadores, em todos horários e em diferentes disciplinas, leriam para seus alunos histórias da cultura indígena, criando momentos para discussão dos textos e relevância de aspectos dos povos e do indígena no mundo globalizado.

A escola em que o projeto foi realizado está localizada na comunidade de Paraisópolis, no bairro do Morumbi, na zona sul de São Paulo. Conta com mais de mil alunos, distribuídos em três turnos que contemplam o ensino fundamental regular (ciclo I, II e III diurno) e a Educação de Jovens Adultos (noturno). Todos os períodos participaram do projeto. Paraisópolis, ou Vila Andrade como

é chamada oficialmente, conta atualmente com uma população aproximada de 80 mil habitantes, a maioria formada por migrantes do Nordeste, constituída por famílias de renda mensal assalariada e informal. Os alunos são, em sua grande maioria, filhos dessas famílias migrantes e a primeira geração de alfabetizados pela escrita, mas de uma cultura oral muito forte. O nome “Paraisópolis” torna-se emblemático, como a própria acepção da palavra, que remete à cidade do paraíso, promessa do desenvolvimento, o que pela cultura dizimadora desenvolvimentista não se contemplou. A comunidade permanece sob as desigualdades sociais, territórios de poder de muitos grupos cuja expressiva maioria é excluída socialmente.

A preparação dos professores para o projeto ocorreu durante as jornadas de formação pedagógicas. Antes de iniciar o projeto “Leituras Compartilhadas” foi realizado também um estudo da realidade com os educandos. O objetivo foi perceber que ideia eles detinham sobre a cultura indígena. Percebeu-se que grande parte, embora negassem conscientemente os agravos sofridos, descendiam de índios e de negros. Alguns apontamentos são interessantes para perceber suas visões de mundo sobre a figura do indígena na contemporaneidade. Para muitos estudantes da localidade, eles não gostam de trabalhar e são preguiçosos. Querem terras do governo e andam nus. Muitos se tornam pobres porque passam a vender artesanato nas ruas da cidade, passando a morar em comunidades pobres. E por último, constatou-se que muitas crianças acreditam que eles são personagens de livros e não existem na realidade de hoje, pois foram exterminados. Essas percepções iniciais recolhidas do senso comum entre os educandos são disseminadas também pela mídia que desconsidera a questão história, política e social do indígena quando retratada em noticiários e programas sobre o tema. A luta pela demarcação de terras na grande imprensa, que pertence a grupos ligados ao grande capital, interessados na posse e comercialização das propriedades, focaliza os aspectos privativos da ocupação do território e despreza a questão histórica e a dívida social com a população indígena.

Para compreensão das lutas dos povos indígenas torna-se relevante pensar a questão das vivências interculturais como lugar de troca de saberes e estabelecimento de diferenças. As culturas nunca são totalmente apagadas, mas passam por mudanças que incluem tanto a preservação como a transformação de certos aspectos. “Sob conquista, a cultura tanto em sentido lato como restrito, entre no domínio daquilo que existiu e existe e daquilo que continua a ser, embora não do jeito que era antes” (PRATT, 2005, p. 234). Nesse sentido, há uma interação de saberes em que alguns são preservados e outros são modificados, denotando um novo saber, mesmo e diferente imbricados.

Essas categorias assimilativas revelam que a cultura é um lugar da luta, do poder, dos acordos. “A cultura da negociação é a própria cultura.” (PRATT, 2005, p. 233).

Como lugar da luta e da negociação, há um diálogo de saberes. Sobre os povos latino-americanos e suas trocas simbólicas e políticas, Gasché (2010, p. 17) compreende esse diálogo como aquele que “se refere, concretamente, à comunicação, o intercâmbio, à compreensão e à interação entre os saberes indígenas – andinos e amazônicos – por um lado, e os saberes da sociedade nacional (ocidental) do tipo urbano e pós-industrial, por outro”. Nesse contexto, o antigo e o novo convivem de forma dialógica em que, numa perspectiva não dicotômica, são contemplados. Porém, esse impasse não é tão simples assim, por isso cabe aos estudiosos da cultura pensar essas zonas de tensão e assimilação.

Por conseguinte, no campo das narrativas escritas, a oralidade adentra como forma de intervir politicamente na organização e manutenção da memória, elemento importante do registro da constituição das identidades, estratégico em tempos líquidos e negociações culturais. O mesmo acontece com outras mídias como o cinema, a internet e a televisão que simultaneamente são recursos de luta pelos indígenas, como também representam grupos econômicos que tentam neutralizar esse poder. Um dos efeitos expressivos da globalização é o de aprofundar a homogeneização cultural. Por outro lado, sabe-se que as novas formas de narrativas provindas dos grupos periféricos contribuem para o resgate de novas histórias e reafirmação de identidades, como aponta Hall (2014, p. 50): “O fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados com a presença de outras culturas”. Portanto, dentro de um espaço-tempo, a globalização, ao tentar apagar o diferente, acaba impulsionando o ressurgir das identidades locais, numa tensão permanente entre o confronto e a resolução, entre a diferença e a semelhança, a negação e a aceitação.

O fato de Paraisópolis estar localizada na geografia periférica de São Paulo faz com o que o olhar de seus habitantes, muitas vezes, reproduza a ideologia excludente ao reportar-se a outras minorias como é o caso do negro e do indígena. O que parte da população ignora é a descendência desses grupos minoritários. Isso decorre da massificação, influenciada também pela mídia televisiva e tecnológica como aparelhos ideológicos que reforçam preconceitos e contribuem para que os sujeitos neguem sua história e reproduzam o discurso da negação cultural.

A televisão tem se mostrado incapaz de abordar o diferente e situá-lo com respeito em contexto plural, sem mistificações folcloristas e termina estereotipando e neutralizando

todos os elementos das culturas autônomas que para o público é fator de identidade e resistência, abrindo espaço assim para o terreno da discriminação. (COLOMBRES, 1997, p. 359)

Nesse sentido, a relevância de projetos como “Leituras Compartilhadas” engloba aspectos que visam romper com o preconceito, uma vez que pode auxiliar numa ruptura com os modos de ver excludentes, instaurando alteridades que insiram o princípio da inclusão, da diversidade e da tolerância, revelando outras culturas, formas de ver e pensar a existência como reconhecimento, pertencimento, tolerância e empoderamento.

Petit (2009) resume os efeitos da leitura mediante o processo de mediação, descrevendo as sensações imagético-perceptivas que podem ser desencadeadas pela leitura em voz alta. Desfaz-se assim a oposição entre a oralidade e a escrita para demonstrar que ambas estão circunscritas na tarefa de ler, seja pela memória afetiva das leituras ou das histórias contadas no âmbito familiar, seja no fato de que o livro carrega elementos da ancestralidade. O livro e a memória são espaços materiais que abrigam vozes e saberes que podem ser performatizados e suscitados mediante a tarefa da leitura, seja silenciosa e solitária seja oral compartilhada:

Por muito tempo se opôs oral e escrita, embora o livro e a voz sejam companheiros, e a biblioteca, em particular, seja um ambiente “natural” para a oralidade: é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um autor. Quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás. Mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos. Alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega. (PETIT, 2009, p. 59)

“Leituras Compartilhadas” envolveu a ênfase na leitura dos livros que contemplaram a cultura indígena e foi organizado de forma que todos os professores, em todas as disciplinas, lessem histórias que introduzissem o tema. Essas mediações aconteceram pela leitura e pela contação de histórias que foram seguidas por debates, quando também utilizados documentários, reportagens, fotografias, mostra de trabalhos com artesanato e produções culturais feitas por indígenas. Após o término do projeto, algumas mudanças na perspectiva da vida do indígena puderam ser observadas. Entre elas, o reconhecimento da expropriação histórica e negação dos direitos aos indígenas, o direito à terra. Os educandos também concluíram que o descaso e a disseminação promovem a alienação das políticas de inclusão do indígena. A consequência do consumo também promove o desmatamento de florestas e reservas indígenas, prejudicando o meio ambiente e o desenvolvimento

sustentável. Os temas elencados pelo projeto promoveram o exercício do pensamento sistêmico e interdependente da sociedade e da cultura em que estão inseridos os indígenas na sociedade.

Um dos pontos percebidos pelas leituras no contexto das crianças foi a ligação do índio ao habitat natural e o seu profundo respeito à natureza, portanto à vida de todos os seres sencientes. Sua luta pela sobrevivência é a síntese de sua voz e inserção política no mundo contemporâneo. Aconteceu um desvelar na compreensão de que o índio retira da natureza apenas o que lhe é necessário, respeitando seu habitat. Houve a desconstrução da ideia de que ele é pouco atento ao trabalho, mas sim de que vive da agricultura, produz seu próprio alimento, é respeitoso com a fauna e a flora e retira do meio ambiente o suficiente para sua sobrevivência.

2 Três autores indígenas da literatura infantil e juvenil

A literatura produzida por indígenas no Brasil ainda é bastante rara, dado os poucos espaços de publicação e as iniciativas ainda tímidas de exploração da temática no contexto do currículo escolar. Em 2008, com a promulgação da lei 11.645, houve um incremento no incentivo às publicações, fato que tem decaído notadamente nos títulos lançados pelas editoras nos últimos quatro anos. A escrita enquanto tecnologia ainda é um artefato do mundo do colonizador. As sociedades indígenas pertencem à cultura oral, sendo os conhecimentos transmitidos geracionalmente pela oralidade. Com o passar do tempo e principalmente da catequese, desde a chegada dos portugueses e as missões jesuíticas, os indígenas passaram a assimilar a palavra escrita, os idiomas português, espanhol e o latim falados e escritos pelo colonizador.

Ao final dos anos de 1990, com a questão da inclusão e promulgação da Lei de Diretrizes Básicas que garante o funcionamento das escolas indígenas bilíngues, começa-se a falar na preservação dos aspectos linguísticos do tupi-guarani, inclusive da criação de licenciaturas. Inicia-se a discussão sobre a necessidade de preservação do legado cultural e linguístico dos povos. Sabe-se que à época da ditadura militar, as operações de dizimação das nações indígenas foram intensas e igualmente silenciadas pela censura. Hoje, apesar do retrocesso da política ruralista que percebe o indígena como um inimigo do progresso, há um movimento liderado por intelectuais, pesquisadores e alguns poucos segmentos que estão junto dos povos indígenas, lutando pela demarcação de suas terras e pela manutenção de seus direitos garantidos pela Constituição. O

indígena apropriou-se da língua escrita para também garantir a sobrevivência de sua cultura. Assim a cultura dos povos torna-se um lugar de luta, de resistência, mas também de poesia e arte.

As áreas de História e Geografia tradicionalmente abordam a questão do colonialismo e suas implicações na questão da imposição cultural, embora se atenham pouco aos aspectos políticos e implicações sociais que tais ações desencadearam na vida dos indígenas. Na literatura, pouco se estuda a questão do indígena, a exceção da visão dos românticos ou da homenagem ingênua dos modernos. No caso da literatura produzida para crianças e jovens, três nomes se destacam e podem ser encontrados em acervos de bibliotecas escolares e públicas: Yaguarê Yamã, Daniel Munduruku e Kaká Werá Jecupé.

Durante as atividades do projeto “Leituras Compartilhadas” foram esses autores os mais lidos e divulgados nas mediações de leitura realizadas pelos professores. Os temas recorrentes às narrativas dos três autores são a ancestralidade, o respeito à natureza e a cosmogonia. Ao abordar pelas histórias as crenças e as sabenças por essas três perspectivas, os autores despertam no leitor questões éticas relacionadas à alteridade, à diversidade e à sobrevivência da cultura indígena.

Yaguarê Yamã é autor de *Puratig, o remo sagrado*, um dos livros mais comentados pelos ouvintes e leitores do projeto. Trata-se de uma seleção de histórias que conta as memórias do povo *Saterê-Mawé*, que vive na fronteira entre os estados do Amazonas e do Pará, numa região de florestas. O significado do nome do autor é “o povo das onças pequenas”, sentido que causou espanto para os pequenos ouvintes que questionaram como um nome pequeno pode significar tantas coisas e ter um apelo tão forte. Nesta publicação, o autor revela costumes, lendas e histórias de sua aldeia. Segundo ele, a sociedade indígena é movida pela poesia dos mitos, lugar onde a palavra tem uma força geradora, por isso é usada com cautela e segurança. A palavra dita na cultura indígena pode causar muita coisa e o silêncio também está carregado de significados. Em uma cultura falante e narcísica como a urbana, o silêncio praticado pelos indígenas remete a uma espiritualidade perdida.

Rituais ancestrais do povo *Saterê-Mawé* dão conta de explicar como se dá a vida e a morte para aquela cultura, o respeito à sabedoria dos idosos, por meio da figura do pajé. Também o trabalho indígena junto à natureza, misto de respeito para garantir a subsistência de sua tribo. O livro, ilustrado com desenhos das crianças da aldeia de Yaguarê Yamã, traz histórias sobre a origem do mundo, o nascimento do guaraná, a organização dos clãs e das casas na aldeia. As inscrições do remo sagrado contam a história de seu povo e o *Puratig* torna-se o símbolo da memória e da luta dos indígenas na preservação de seus mitos. Também um instrumento que pode ser usado para o

bem e para o mal, depende da intenção de quem o detém. Os alunos ficaram intrigados pela descrição do instrumento e o poder que dele emanava, fazendo relações com os instrumentos usados pelos super-heróis da atualidade.

Uma das sequências lidas que mais causou atenção foi o ataque dos demônios à tribo, narrada por Karumbé, um sábio de setenta anos de idade, professor dos pequenos e disseminador dos mitos do povo *Saterê-Mawé*. Nesse episódio, um grupo de *Ahiag*, que na língua nativa significa grupo demônios, apareceu na tribo e pediu que o neto do líder do povo *txawa* fosse até o rio mais próximo buscar um pouco de água. O líder, em outros tempos, havia retirado do poder dos demônios o *Puratig*. As criaturas estavam de volta para recuperar o instrumento e resolveram seduzir o pequeno índio para seu intento, o que não resultou em nada. Sabendo da história narrada por seu avô, ele não respondeu ao grupo. Incansáveis, os demônios partiram rumo à floresta para atacar o velho *Ãnumaréhi'yt*. Então a narrativa chega ao clímax:

Entretanto, um dos demônios – aquele que havia pego o *Puratig* da casa de *Ãnumaréhi'yt* – ficou esperando no caminho, pois acreditava que o velho, perseguido pelos veados, acabaria passando por lá. De repente, o demônio passou e, pensando tratar-se do velho, lançou o *Puratig* na cabeça dele. Porém, qual não foi a sua surpresa ao verificar que havia abatido não *Ãnumaréhi'yt*, mas sim o veadinho seu irmão. Quando os demônios perceberam que um de seus irmãos havia morrido, espantaram-se e saíram correndo, esquecendo o *Puratig*. *Ãnumaréhi'yt*, que a tudo observara, pulo da moita em que estava e pegou o remo de uma vez por todas. (YAMÁ, 2001, p. 36-37)

Com o passar do tempo, o poderoso instrumento sumiu misteriosamente das mãos do povo *Mawé* e dizem que foi levado para o fundo do mar por um boto. O desastre foi imenso e muitos indígenas acharam cardumes mortos boiando nos rios do Amazonas. Então o instrumento foi devolvido para o mundo da superfície e até hoje não se sabe onde está. E nessa hora, os educandos se perguntaram: “onde andarรก o remo encantado? Serรก que estรก sendo usado para o bem ou para o mal?”.

Outro nome de destaque na literatura infantil e juvenil de temática indígena é Kaká Werá Jecupé. Nascido em São Paulo, no bairro de Parrelheiros, muito cedo migrou com os pais para Minas Gerais. Descendentes dos Txucarramãe, os pais do escritor tornaram-se agricultores, mas nunca perderam os costumes, mitos e histórias de seu povo. Mais tarde, Kaká retornou São Paulo, vivendo no extremo sul da cidade em uma aldeia guarani, onde permanece até hoje. Lá ele acompanhou o

empoderamento do povo indígena através da demarcação de terras e recebeu o nome Werá Jecupé pelo pajé Alcebiades Werá. O nome significa “guardião da sabedoria do povo guarani”. Nesse espaço, Kaká criou uma escola de formação indígena que atende tanto às crianças do local e também trabalha em projetos em parceria com as escolas da rede municipal, estadual e nacional. Além disso, o escritor é ambientalista, consultor ambiental, estudioso da fitoterapia e de medicina indígena.

Dando voz à cultura indígena dos Txucarramãe, o livro *A Terra dos Mil Povos* é uma tradução dos relatos contados por seus pais, avós e bisavós de sua tribo. Kaká conserva a oralidade de sua cultura, tratando de temas como a fé, a ancestralidade, desfazendo a ideia de que o Brasil começou com os portugueses e ressaltou que somos um povo milenar na sua constituição. Por intermédio dos contos desse livro, o autor avalia o exercício da convivência, a luta pelos direitos dos indígenas e o respeito devido aos recursos naturais, sua missão de vida. Para ele, é importante que o leitor perceba que o indígena não é um personagem somente de papel. Ele está vivo, é ativo, está nas cidades, nas florestas, nas periferias e precisa de respeito à sua condição social.

Kaká é um ativista político e luta pela sobrevivência das matas, rios, florestas e fauna brasileira. A literatura infantil e juvenil é um instrumento também de representação e consciência para o leitor que adentra aos mitos e costumes dos povos. Nesse sentido, busca por meio da criação de imagens dos costumes dos povos representados, exercer um fator identificatório e despertar a compaixão por parte do leitor para a questão do indígena. Foi o que se pode observar na percepção das crianças a partir da observação da rotina dos povos representados, sua relação com os bichos, com as estações do ano, lua, estrelas e outros elementos simbólicos e místicos.

Depois das experiências de leitura, foi possível observar pela recepção dos pequenos leitores-ouvintes um elemento de identificação que responde a sua própria condição e origem, pois muitas de suas brincadeiras estão ainda ligadas à natureza e ao movimento, bem como a afeição aos bichos e a observação do comportamento da natureza e suas descobertas. Muitas crianças do Paraisópolis guardam ainda a lembrança das cidades do nordeste brasileiro de onde migraram. Lá elas podiam subir em árvores, acompanhar os pássaros, coletar frutas e andar descalços. Na periferia de uma grande cidade como São Paulo, essas atividades se tornam mais restritas devido aos casos de violência e as intervenções nem sempre positivas do poder público, que terminam por acirrar ainda mais a convivência.

O último e não menos importante nome do trio de escritores indígenas trabalhado foi Daniel Munduruku e seu celebrado livro *Histórias que eu li e gosto de contar*, um dos favoritos dos

pequenos e jovens leitores. Daniel é índio da nação munduruku, formado em Filosofia, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) onde pesquisa temas e propostas relacionadas à educação indígena. É diretor do Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual (INBRAPI) que defende o patrimônio cultural e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas brasileiros. Apesar de ter uma formação em escolas não indígenas, frequentado universidade e cursos de pós-graduação, Daniel nunca abandonou os costumes de seu povo e de sua história. Depois de formar-se em Filosofia, pensou em como as sociedades brancas ocidentais são complexas e contraditórias. Passou então a estudar autores da filosofia oriental e percebeu sua semelhança com as ideias das sociedades indígenas que partem de princípios éticos e sociais muito semelhantes, contemplando o respeito e a tolerância com o outro. Como um contador de histórias, o escritor busca na ancestralidade inspiração para escrever e recontar suas histórias, mas também nas diferentes culturas formas de reinventar o legado deixando por seus antepassados.

Há nos volumes de *Histórias que eu li e gosto de contar* um fator multicultural importante: tanto o olhar do indígena como do homem branco são representados de forma multifocal. No primeiro volume, o escritor privilegiava as lendas e os mitos do povo munduruku da época que nasceu e cresceu em Belém do Pará. Já neste outro volume, a vivência intercultural prepondera, abordando como o conhecimento dos povos pode beneficiar a todas as comunidades de diferentes culturas.

A relação da cultura indígena com a cristã é descrita em *E Deus viu que tudo estava bom*, primeiro conto que abre a leitura de *Histórias que eu li e gosto de contar*. Nessa narrativa, com vocabulário poético e expressivo, o autor recria o livro do Gênesis inserindo aspectos da cultura indígena em sua perspectiva de narração. Em *A grande onça branca*, outra história da antologia, a ligação do escritor com a história dos irmãos Villas-Boas, mais precisamente Orlando, de quem Daniel tornou-se grande amigo e admirador. Ele constrói uma narrativa que capta a atenção do ouvinte pelo suspense, principalmente na escuta dos mais jovens, pois descreve as aventuras de um grupo de colaboradores dos indígenas em suas aventuras pelo Xingu. Como um entusiasta contador de histórias, o narrador inicia aproximando sua voz do leitor:

Esta história eu li num belo livro escrito por um dos homens mais importantes da história do Brasil. Ele foi importante pelo que fez pelos povos indígenas, doando sua vida e respeito na salvaguarda do saber dos nossos povos tradicionais. Isso é bastante para ser considerado um grande homem. Eu o conheci pessoalmente e ouvi de sua boca também esta história, contada com muito respeito e admiração. É claro que não era a única história que ele

contava, mas esta, em especial, despertou-lhe sentimentos, pois prova que os povos indígenas são detentores de sabedoria. (MUNDUKURU, 2011, p. 43)

Na ação da história encontram o grande animal que dá título à trama e contam com a sabedoria dos índios para superar a situação de perigo. O momento mais esperado da ação narrativa foi o encontro de Orlando com a onça e a forma como o fato aconteceu. Os índios resistiam às recomendações dos mais velhos para não andar por partes sombrias da floresta, dizendo que lá habitavam espíritos maus. O aventureiro e seus companheiros não ligaram para o presságio e adentraram mata adentro. O guia adoeceu e os indígenas confirmaram o mau presságio. Numa noite em que acamparam, esperando a febre do guia se dissipar, Orlando sonha com a onça branca que o faz acordar e encarar o animal que vigiava seu sonho. Enfrentando-o com o olhar desperto, a fera responde: “Sou eu. Você terá minha proteção agora e para sempre!” (MUNDURUKU, 2011, p. 52). Assim o guia fica bom e a expedição prossegue seu caminho. Sob as perspectivas das vozes indígenas e das vozes do homem branco, Daniel celebra a interculturalidade cuja aprendizagem se dá sempre mediada pelas questões da alteridade.

Considerações Finais

A proposta “Leituras Compartilhadas” revelou, a partir do reconhecimento da cultura indígena, aquilo que Morin (2000) apresentou como a condição cósmica do conhecimento. As diferenças culturais e o não reconhecimento das alteridades impedem que se perceba o outro como parte da nossa própria constituição. Faz também com que se esqueça da força da natureza e seus recursos de que os indígenas tradicionalmente são guardiões. A partir da percepção da importância do indígena nas culturas, os educandos e educadores puderam compartilhar leituras que exploram a interdependência entre os seres que habitam o planeta terra, essa pequena parte do cosmos, azul e rica. Essa visão descentrada do homem que reforça a sua ligação com outros seres num interser é referendada por Morin como um saber essencial à educação.

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a estes cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. (MORIN, 2000, p. 51)

A dimensão cósmica presente às diegeses narrativas provocou nos ouvintes uma maior compreensão da nossa condição terrestre passageira interligada. O modo de ver o mundo do indígena, a partir de suas sabenças e tradições suscitou a nossa responsabilidade como habitantes de uma casa chamada planeta terra. Nesse sentido, as leituras programadas pelos professores foram importantes para recriar imagens, discutir mitos, reavaliar comportamentos, desconstruir preconceitos e perceber como a fixação a rótulos pode produzir intolerância e perpetuar dogmas. Dessa forma o projeto de descolonização do currículo cumpriu o seu objetivo que era formar e referendar hábitos de leitura, aproximando o leitor da literatura indígena, desfazendo tendências de olhar para cultura de forma homogeneizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10787870/artigo-1-da-lei-n-11645-de-10-de-marco-de-2008>>. Acesso em 15 ago. 2015.

COLOMBRES, Adolfo. **Celebración del lenguaje** – Hacia una teoría intercultural de la literatura. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1997. Série Antropológica.

DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre os direitos dos Povos Indígenas. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf Acesso em: 03 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 26 ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1989.

GASCHÉ, Jorge. Qué son saberes o conocimientos indígena y qué hay que entender por diálogo? In: **Memórias, diálogo de saberes**. 1º Encuentro Amazónico de Experiencias de Leticia. Amazonia: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre o saber da experiência e a experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que eu li e gosto de contar**. São Paulo: Callis, 2011.

PETIT, Michèle. **A arte de ler** – ou como resistir à adversidade. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRATT, Mary Louise. Transculturação e auto-etnografia: Peru 1615/1980. Tradução de JOÃO CATARINO. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org.) **Deslocalizar a Europa:** Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade. Lisboa: Cotovia, 2005.

SANTOS, Boaventura. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

YAMÃ, Yaguarê. **Puratig, o remo sagrado.** São Paulo: Peirópolis, 2001.

[Recebido: 19 jul. 2016 – Aceito: 21 jan. 2016]