

NARRATIVAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS: ENTRELAÇANDO POSSIBILIDADES COM GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA

NARRATIVES OF THE ORIGINATING PEOPLE: LINKING POSSIBILITIES WITH GEOGRAPHY AND PORTUGUESE LANGUAGE

NARRATIVAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS: POSIBILIDADES DE ENLACE CON LA GEOGRAFÍA Y LA LENGUA PORTUGUESA

Daniele Almeida Soares¹

Janaína de Oliveira Freitas Coutinho²

Maria Beatriz Ferreira Celestino Costa³

Regina Godinho de Alcântara⁴

RESUMO: O artigo objetiva evidenciar a prática pedagógica, entrelaçada com Geografia e Língua Portuguesa, desenvolvida por meio do Projeto de Intervenção Interdisciplinar “Narrativas dos Povos Originários”, proposto por professores e licenciandos do Programa Residência Pedagógica/Ufes, em uma escola municipal de Vitória/ES, no ano de 2021. Teve como foco propiciar o encontro dos estudantes da educação básica com conhecimentos e saberes produzidos pelos povos originários, por meio da apresentação de diferentes narrativas, aliadas a conteúdos previstos pelo currículo e práticas pedagógicas pressupostas pelo ensino indígena. Dialogando com autores expoentes, dentre eles Aziz Ab’Saber (2003), Bertrand (1971), Bakhtin (1997, 2014, 2018), Cândido (2004), Zilberman (2009) e Munduruku (2005, 2012), asseverou a potência da literatura indígena no enfoque de questões que tangenciam a paisagem como herança, evidenciando, assim, uma prática pedagógica interdisciplinar que, primando pela dialogia e pela discursividade, beneficiou e assegurou a compreensão de nossa corresponsabilidade perante a manutenção da sócio-biodiversidade do planeta.

Palavras-chave: Povos originários. Geografia. Língua Portuguesa. Literatura Indígena. Paisagem.

1 Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Residente da 2ª edição do Programa Residência Pedagógica atuante na escola-campo EMEF Eliane Rodrigues dos Santos. Professora de idiomas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4160-7023>. E-mail: soaresdanielmeida@gmail.com

2 Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Vitória-ES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9093-842X>. E-mail: jofreitas@prof.ed.uvitoria.es.gov.br

3 Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da Rede Estadual do Espírito Santo e da Rede Municipal de Vitória/ES. Preceptora do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto de Língua Portuguesa/UFES (2018/2019 -2020/2021), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGMPE/UFES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3276-4681>. E-mail: biacelest@gmail.com

4 Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, do Centro de Educação/Ufes. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGMPE/UFES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5748-3918>. E-mail: regina.alcantara@ufes.br

ABSTRACT: This academic work aims to highlight the pedagogical practice, intertwined with the school subjects of geography and portuguese language, developed through the Interdisciplinary Intervention Project “Narrativas dos Povos Originários”, proposed by teachers and undergraduate students of the Pedagogical Residence Program/Ufes, in a municipal school in Vitória/ES, in the year of 2021. Its focus was to provide basic education students with knowledge produced by native folk, through the presentation of different narratives, combined with content provided by the curriculum and pedagogical practices presupposed by indigenous teaching. In dialogue with leading authors, including Aziz Ab’Saber (2003), Bertrand (1971), Bakhtin (1997, 2014, 2018), Cândido (2004), Zilberman (2009) and Munduruku (2005, 2012), this paper asserts the power of indigenous literature focusing on viewing the landscape as a heritage, thus evidencing an interdisciplinary pedagogical practice that, by prioritizing dialogue and discursivity, benefited and ensured the understanding of our co-responsibility for the maintenance of the planet’s socio-biodiversity.

Keywords: Native peoples. Geography. Portuguese language. Indigenous Literature. Landscape.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo destacar la práctica pedagógica, entrelazada con la Geografía y la Lengua Portuguesa, desarrollada a través del Proyecto de Intervención Interdisciplinar “Narrativas de los Pueblos Originarios”, propuesto por profesores y estudiantes de licenciatura del Programa de Residencia Pedagógica/Ufes, en una escuela municipal de Vitória/ES, en el año 2021. Su enfoque fue propiciar el encuentro de los estudiantes de la educación primaria con conocimientos y saberes producidos por los pueblos originários, por intermedio de la presentación de diferentes narrativas, combinadas con los contenidos programados en el currículo y las actividades pedagógicas que presupone la enseñanza indígena. En diálogo con destacados autores, como Aziz Ab’Saber (2003), Bertrand (1971), Bakhtin (1997, 2014, 2018), Candido (2004), Zilberman (2009) y Munduruku (2005, 2012), afirmó la potencia de la literatura indígena enfocada en temas que tocan el paisaje como patrimonio, evidenciando, así, un trabajo pedagógico interdisciplinario que, al priorizar el ejercicio dialógico y de la discursividad, benefició y aseguró la comprensión de nuestra corresponsabilidad en el mantenimiento de la diversidad biológica e social del planeta.

Palabras clave: Pueblos originarios. Geografía. Lengua Portuguesa. Literatura Indígena. Paisaje.

INTRODUÇÃO

Contam os velhos que foi ele quem criara as montanhas e as rochas soprando em penas fincadas ao chão. Eram também criações dele os rios, as árvores, os animais, as aves do céu e os peixes que habitam todos os rios e igarapés (MUNDURUKU, 2005, p. 09).

Quem criou o mundo e suas paisagens? E quem as transformou e vem transformando até seu estágio atual? O que vejo ao meu redor se trata de (re)criação de Deus ou minha? As perguntas apresentadas ecoaram, no momento da leitura do conto, nas vozes de estudantes da educação básica ao buscar compreender o mundo à sua volta e, em decorrência, em que medida a ação humana é responsável por sua mudança, assim como pela degradação do seu espaço.

Tais questionamentos nos instigam a refletir, para além da tentativa de problematizá-los e respondê-los, acerca das variadas maneiras que crianças e jovens, de diferentes etnias, são levados a lidar com o espaço geográfico que os cercam e, por consequência, como o entendem: se fruto não somente da ação natural, mas também da ação humana, na alternância entre tempo geológico e tempo histórico.

Bertrand (1971) impele-nos a refletir acerca desse espaço não apenas como a junção e correlação de causas naturais, mas como “[...] resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução. (BERTRAND, 1971, p. 02).

A partir do que nos expõe Bertrand (1971) outras indagações (re)surgem: quais os entrelaçamentos entre meio ambiente e cultura? Que interfaces podem ser estabelecidas entre natureza, paisagem, sociedade(s) e preservação ambiental? Qual(ais) abordagem(ns) pedagógicas possíveis e viáveis? De que forma(s) a complexidade histórica, social, econômica, política, cultural e estética viabiliza (m) compreensões plausíveis acerca da paisagem atual?

Ao compreender, com Ab´Saber (2003), a paisagem como herança, em sua totalidade semântica e discursiva, permitimo-nos dialogar com toda dimensão ética e estética que tal problematização nos impõe, impelindo-nos à necessidade de refleti-la, na escola, pela via da historicidade e da diversidade cultural e étnica, haja vista a inerência do pertencimento e responsabilidade social que tal abordagem pode propiciar.

Logo, problematizar a paisagem terrestre pela via da literatura e, mais especificamente, pela abordagem sistemática de mitos indígenas, possibilita-nos compreender que o mundo e todos os aspectos que o engendram constituem-se como patrimônio comum a todos os seus habitantes e, nessa perspectiva, “[...] desde os mais altos escalões do governo e da administração até o mais simples cidadão, todos têm uma parcela de responsabilidade permanente, no sentido da utilização não-predatória dessa herança única que é a paisagem terrestre” (AB´SABER, 2003, p. 10).

Acreditamos, pois, que tal abordagem possibilita-nos evidenciar as transformações históricas, sociais e culturais implicadas na gênese da ocupação humana na Terra,

por meio da riqueza estética e plural proporcionada pela literatura indígena, uma vez compreendermos com Peres (2017, p. 115)

[...] que a escrita indígena traz uma poética milenar que agora é individual e coletiva. Individual porque o autor (ou a autora) se reconhece como sujeito histórico de um processo social; e coletiva pelo fato de que, em sua narrativa, ele traz as marcas da ancestralidade em que a natureza fala pelos seres materiais e espirituais, o que também significa que esta narrativa, a mítica, é de pertença coletiva.

Com essa perspectiva e atentos à pluralidade étnico-cultural inerente aos povos originários da Terra, a qual é refletida pela sua produção literária, bem como na possibilidade de assegurarmos, efetivamente, na escola, o cumprimento da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, “resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, compreendemos a pertinência do enfoque pedagógico da temática geográfico-ambiental, bem como da desmistificação do discurso ideológico que a engendra, pela via da literatura indígena, buscando uma abordagem interdisciplinar, com o entrelaçamento, principalmente, das disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa.

Ao encontro do desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar que contemple uma metodologia que aborde e estabeleça relação entre os saberes dos dois componentes curriculares requeridos, bem como de outros que se aventarem necessários, e integre e articule os conhecimentos inerentes à leitura de textos literários, encontramos atuando na escola, lócus de desenvolvimento do Projeto, os estudantes *residentes* do Programa Residência Pedagógica – subprojeto Língua Portuguesa – da Universidade Federal do Espírito Santo, os quais já se encontravam entrosados com os discentes *público-alvo* do projeto e imersos nas atividades didático-pedagógicas referentes ao trabalho com os processos linguístico-discursivos.

O Programa Residência Pedagógica, oriundo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem como fim maior possibilitar a implementação de projetos de iniciação à docência por meio da parceria entre as Instituições de Ensino Superior e escolas de educação básica, intentando incrementar a formação inicial e continuada de professores, bem como auxiliar nos processos de ensino aprendizagem dos estudantes das etapas do ensino fundamental e do médio, pela via da reflexão teoria e prática. Com esse intuito, o referido Programa, mais especificamente com o subprojeto Língua Portuguesa, esteve presente em suas duas primeiras edições, respectivamente nos anos de 2018 e 2020, na escola-campo *lócus* de desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar, ou seja, por quatro anos consecutivos. Portanto, a participação dos estudantes residentes tornou-se imprescindível para o desenvolvimento do Projeto, haja vista sua integração e entrosamento junto aos estudantes da escola-campo, como também pelo sedimentado conhecimento da realidade escolar e participação em projetos anteriormente desenvolvidos.

Assim, o trabalho com a literatura já era parte integrante das atividades desenvolvidas pelo referidos licenciandos e, nesse sentido, a incorporação a um novo projeto, agora com a especificidade de outra disciplina integrante – a Geografia – tornou-se desafiadoramente instigante pela possibilidade do desenvolvimento da dialogia e da discursividade em seu amplo potencial, alcançando, quiçá, diálogos com a realidade vivencial do estudante e sua visão existencial mais ampla.

Com essa perspectiva e, para além, objetivando problematizar as questões que envolvem a degradação e preservação do nosso planeta, o presente artigo tem como propósito dar a conhecer uma prática pedagógica, que se pretendeu interdisciplinar, dialógica e discursiva, desenvolvida em uma escola municipal, localizada em um bairro periférico da cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo, que atende estudantes das etapas do ensino fundamental I e II (anos iniciais e finais), a qual intentou fomentar a compreensão do planeta e dos povos que nela habitam como corresponsáveis pela perpetuação de sua existência.

Logo, no enalço da aproximação com preeminentes referenciais, os quais balizaram nosso *olhar* para os dados produzidos, ao encontro das análises a eles referentes, nosso estudo tem como principal objetivo evidenciar a prática pedagógica, entrelaçada com Geografia e Língua Portuguesa, desenvolvida por meio do Projeto de Intervenção Interdisciplinar “Narrativas dos Povos Originários”, proposto e desenvolvido, de forma colaborativa, por docentes das disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa e estudantes residentes, licenciandos do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Língua Portuguesa/Ufes, em uma escola municipal de Vitória/ES, no ano de 2021. Buscamos também alcançar alguns objetivos específicos, a saber: - investigar possibilidades e desafios de uma abordagem pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar, que reúna a especificidade da Geografia e da Língua Portuguesa; - problematizar questões que tangenciam o enfoque, pela via da literatura, da paisagem como herança, ao encontro de uma abordagem pedagógica sistemática; - compreender viabilidades e limites de uma abordagem pedagógica que, por meio do trabalho colaborativo entre licenciandos e docentes, incida na formação inicial e continuada de professores, promovendo a reflexão teoria e prática; - problematizar o trabalho com o texto literário, em especial o não canônico, com enfoque para a literatura indígena, primando por uma perspectiva dialógica e discursiva.

Ao encontro da problematização dos objetivos elencados, o estudo, metodologicamente, ancora-se em um estudo de caso, com vistas a dar a conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido por docentes das disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa de uma escola pública de ensino fundamental I e II em colaboração com licenciandos participantes Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Espírito Santo – subprojeto Língua Portuguesa.

O estudo justifica-se pela premência de se problematizar e buscar alternativas didático-metodológicas para a abordagem das questões que envolvem a degradação e preservação do meio ambiente junto aos estudantes da educação básica, no que tange principalmente ao seu olhar e lidar com o espaço terrestre que habitam, bem como

possibilitar o contato e envolvimento com o texto literário, principalmente o não-canônico, com evidência para a literatura produzida pelos povos originários responsáveis pela formação da população brasileira, em especial a indígena.

O DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS

Rairu desceu pelo mesmo buraco do tatu. Quando chegou reuniu todo mundo e falou das maravilhas que havia no mundo de cima e que queria que todos subissem pela corda para conhecer este novo mundo. Os primeiros a subir foram os feios e preguiçosos, porque estes imaginavam que iam encontrar alimentos com muita facilidade e nunca mais precisariam trabalhar. Depois subiram os bonitos e formosos. No entanto, quando estes últimos já estavam quase alcançando o topo, a corda arrebentou e um grande número de gente bonita caiu no buraco e permaneceu vivendo no fundo da Terra (MUNDURUKU, 2005, p. 11).

Conforme anunciado, buscamos prescrutar o que nos dizem os autores selecionados, nomeadamente: Aziz Ab'Saber (2003), Bertrand (1971), Bakhtin (1997, 2014, 2018), Cândido (2004), Zilberman (2009), Munduruku (2005, 2012), Adichie (2019) e Krenak (2019); ao encontro de um enfoque mais apurado e sensível para nossa temática de estudo, bem como relativamente aos desdobramentos decorrentes do desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar proposto para análise.

Assim, objetivando a aproximação com os dois campos de conhecimento em confluência neste artigo, - Geografia e Língua Portuguesa -, *damos a conhecer* o diálogo tecido com os referidos autores, com ênfase sempre nos entrelaçamentos que se faziam ressaltar quando do planejamento e do desenvolvimento da prática pedagógica evidenciada.

A Paisagem como herança

Desde os anos iniciais do ensino fundamental quando da gênese de nossos estudos relativos à paisagem, apresentamos essa categoria da ciência geográfica como “é tudo o que podemos ver”, “tudo que a nossa vista alcança num olhar”, tendo como base inicial apenas a observação. Observamos os elementos naturais e artificiais que compõem o meio no qual estamos inseridos e somos levados a compreender que também fazemos parte da paisagem e que ela é reflexo da relação homem-natureza.

Toda paisagem é carregada de singularidades e especificidades, fazendo com que cada uma seja única, conduzindo o observador a analisar cada elemento de forma particular, mas ao mesmo tempo percebendo que os componentes se encontram articulados e integrados, podendo ser criados e recriados ao longo do tempo.

Alguns autores que tratam dessa categoria da Geografia no auxiliam a dialogar sobre essa temática, no sentido de compreender e analisar a paisagem como herança. Ab'Sáber afirma que:

Todos os que se iniciam no conhecimento das ciências da natureza - mais cedo ou mais tarde, por um caminho ou por outro - atingem a ideia de que a paisagem é sempre uma *herança*. Na verdade, ela é uma herança em todo o sentido da palavra: herança de processos fisiográficos e biológicos, patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades (AB'SÁBER, 2007, p.09).

Nessa perspectiva, o autor nos permite refletir que para entendermos a paisagem na qual estamos inseridos, devemos buscar no passado como esses processos, naturais e humanos, se estabeleceram para que assim possamos compreender a realidade hoje vivida e vivenciada.

Outro apontamento importante realizado por Ab'Sáber (2007, p.10) diz respeito ao uso não-predatório dessa herança única que é a paisagem terrestre. Traz um alerta para que todos façam uso sustentável e racional do ambiente e que para tanto deve-se conhecer e entender esses espaços e paisagens em todas as suas esferas.

O professor Milton Santos também teceu, em suas obras, considerações muito relevantes a respeito da paisagem. Para Santos (2012, p. 66), “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”.

Portanto, nessa relação homem-natureza, os seres humanos atuam como agentes transformadores e modeladores da paisagem através das atividades que desenvolvem, conferindo marcas culturais e identitárias importantes para a compreensão do espaço.

Nas nossas mediações com os alunos, precisamos aprofundar o diálogo a respeito da paisagem como herança fazendo com que percebam que esta conta uma história, revela o passado e ajuda a compreender o presente. Ao interpretar a paisagem, que é dinâmica e recheada de significados, nos cabe deixar em relevo toda a importância dos elementos que a constituem e que se encontram em constante interação, deixando marcas que vão auxiliar esse observador no entendimento da realidade.

A leitura e a literatura

Compreendemos a literatura como *microcosmo* do mundo e das existências que materializa. Nessa perspectiva, ler é encontrar e experienciar lugares, pessoas, contextos e ideologias e, com isso, se (re)encontrar em seu próprio tempo-espaço. Zilberman e Rösing (2009, p. 30), enfatizam que “compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Dito isso, ensejamos a leitura do texto literário na escola, para além de sua função utilitarista ou de fruição estética, também como possibilidade de reconhecimento, entendimento e redimensionamento pessoal e social de toda a realidade existencial do educando. Zilberman e Silva (2008, p. 17) reflete ainda que

[...] a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.

Ao encontro do que explicita Zilberman (2008, 2009), Cândido (2004), em analogia a uma edificação de tijolo e concreto, impele-nos à reflexão de que “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído, e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*”. Assim, metaforicamente, os tijolos dessa construção representariam papel preponderante em nossa organização mental, e, nessa perspectiva, o texto literário “[...] torna-se um fator que nos deixa mais capazes de organizar nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos sobre o mundo” (CÂNDIDO, 2004, p. 177, grifos do autor).

Assim, é acreditando, com Zilberman (2008) e Cândido (2004), na potência da literatura quando do enfoque das questões que nos permeiam, que a evidenciamos como mote do (re)pensar a paisagem que nos cerca e todos os aspectos que concorrem para sua modificação ao longo do tempo, seja pela ação natural ou pela atuação humana. Ao rever o mundo, via texto literário, o estudante poderá (re)processá-lo em sentido mais amplo, a partir da possibilidade de uma nova percepção de si e do outro que lhe é contemporâneo, numa perspectiva, simultaneamente, introspectiva e exotópica.

Tendo em mente tal potência, o texto literário impôs-se quando da elaboração de um projeto interdisciplinar que possibilitasse ao educando refletir e problematizar questões que tangenciam o enfoque da paisagem como herança, no sentido de um olhar reflexivo e crítico para sua própria realidade. Tal possibilidade impeliu-nos a questionamentos consequentes: que literatura privilegiar? Que texto(s) literário(s), em sentido ético e estético, emergiria de nossas reflexões? No encaço de nossas problematizações, encontramos Peres (2018) impulsionando-nos a refletir que a voz indígena, ao possibilitar, pela via da literatura, sua *autoexpressão*,

[...] colabora para a compreensão cultural de outros povos e para o conhecimento da diversidade no Brasil. E ela também pode ser vista como um convite a outras formas de pensamento, fortalecendo o cultivo do reconhecimento e do respeito mútuos e impulsionando a imaginação do leitor brasileiro (PERES, 2018, p. 108-109).

Logo, ao nos convocar “[...] a conhecer diferentes mundos, culturas, saberes, epistemologias, pensamentos e expressões [...]” (PERES, 2018, p. 109), a literatura indígena também nos instiga a compreendê-los histórica, social e antropologicamente, no sentido de reverberá-los enquanto espaços imbuídos de reciprocidade e responsabilidade mútuas.

A literatura indígena *abraçou-nos*, pois, em toda sua plenitude e diversidade geográfica e linguística, e instigou-nos a conhecê-la e compartilhá-la com os estudantes, evidenciando sua memorialidade e ancestralidade inerentes, configurando-se como o desencadeador de nossa proposta didática.

Para além, a articulação “literatura indígena e problematização do espaço geográfico” reverberou-se na viabilidade de problematização, na escola, do olhar consuetado que acabamos tendo sobre o próprio povo indígena, haja vista, como nos evidencia. Munduruku (2012, p. 223), “[...] a tipificação que a política indigenista oficial fazia da figura do indígena como algo, uma coisa, genérico e atrasado e que precisava ser trazido para a civilização”. Logo, um enfoque no espaço escolar que promovesse a desmistificação e desideologização da figura do indígena jazia urgente, uma vez que, refletindo novamente com Munduruku (2012, p. 223), “[...] esta mentalidade paternalista era repetida à exaustão nos livros didáticos fartamente distribuídos às escolas primárias e secundárias, disseminando uma mentalidade negativa sobre nossos povos”.

Acreditamos, portanto, que dialogar com os povos indígenas por meio de sua literatura, além de nos inserir no processo de humanização inerente ao próprio texto literário (CÂNDIDO, 2004), nos permitirá enveredar pela terra/Terra, como dela habitantes e coadjuvantes, no percurso de seu desenvolvimento no tempo e no espaço, conhecendo e reconhecendo em suas narrativas um chamado solidário e solitário para uma proposição outra frente a nosso planeta, nos atentando ao imperativo de Krenak (2019, p. 22) de que

[...] todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda.

O Projeto de Intervenção como evento dialógico

Um Projeto que intente a articulação da literatura com as questões que perpassam nossa realidade contemporânea, na intenção de reverberar as questões históricas, sociais, culturais e político-ideológicas que a engendram, ao encontro de uma outra forma de lidar e conviver com nosso planeta, requer diálogo amplo com os pares e com os discursos que circulam nos diferentes domínios discursivos.

Nesse sentido, faz-se necessário o comprometimento de todos os envolvidos com uma abordagem dialógica e discursiva, que evidencie as diferentes vozes não somente presentes nos textos a serem estudados, como também as que se presentificam em sala de aula, quando do seu enfoque, possibilitando discussões, retomadas, ressignificações, entrelaçamentos, comparações, confrontos, etc.

Bakhtin, ao reconhecer o dialogismo como inerente às relações humanas, referenda-nos que “[...] é no diálogo das diferenças que a pessoa se descobre como sujeito (identidade) e descobre o outro em relação à raça, ao gênero, às deficiências, à cultura,

etc.” (BAKHTIN, 1981, p. 32). Logo, “[...] a compreensão sempre é, em certa medida, dialógica” (Ibidem, p. 339) e requer de nós a abertura do diálogo para e com o outro, haja vista a constituição social de nossa própria mente.

Ao evidenciar, pois, a língua como constitutiva das relações humanas, a perspectiva bakhtiniana nos impõe a alteridade como sentido da vida e, com esse entendimento, a necessidade da interação com o outro, reconhecendo seu mundo, seus valores, seus costumes, suas crenças e realidades, haja vista que “sem a narrativa dos outros, minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a *unidade biográfica*. [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 170; grifos do autor).

Com esse entendimento, adentramos no planejamento do Projeto Interdisciplinar, bem como buscamos incrementá-lo e vivenciá-lo, compreendendo que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2018, p. 329).

A Epistemologia dos Povos Originários: a oralidade e a ancestralidade

O trabalho com a leitura/literatura pode promover, dentre outras contribuições no âmbito escolar, o acesso às narrativas da humanidade de maneira crítica, à medida que as propostas pedagógicas tragam um discurso literário também articulado à diversidade, para além do que a visão eurocêntrica nos insiste em impor.

Neste artigo, intentamos potencializar o que já foi produzido pelos povos indígenas para desconstruirmos estereótipos e compreendermos outras perspectivas do viver, em razão de ainda não encontrarmos muitas publicações de autores/as indígenas, bem como autores/as negras sendo trabalhadas de forma sistemática nas escolas, dialogando com nossas vivências.

Acreditamos que essa carência configura a perpetuação do silenciamento dessas vozes, evidenciada historicamente. Já o nosso tempo, é de resistência, é de romper estereótipos e a escola com a literatura assume esse papel de problematizar o que está oculto. Isso é de grande importância, haja vista a violência enfrentada pelos povos indígenas desde a colonização até os dias atuais. Ainda, urge fazermos parte dessa luta que é nossa também, por se tratar da manutenção do planeta em que vivemos.

Pelo exposto, recorremos a Krenak (2019), que nos alerta ao refletir sobre a ideia de humanidade - cunhada pela visão eurocêntrica -, que nos influencia há tempo, trazendo consequências desastrosas.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p.11).

O autor continua sua reflexão, apontando que

Quando, por vezes, me falam em imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza (KRENAK, 2019, p. 67).

O Projeto de Leitura/Intervenção com a obra “Contos Indígenas Brasileiros”, de Daniel Munduruku (2005) preconizou ensinar sobre diversidade cultural dos povos originários ao dar visibilidade aos 8 povos indígenas que foram apresentados no desenvolvimento das atividades. Com a voz dos mais velhos de cada povo -Munduruku, Nambikwara, Karajá, Terena, Kaingang, Tukano, Guarani e Taulipang - era possível nos conectarmos com a memória para nos apropriarmos dos conhecimentos/saberes produzidos. Atentamos a alguns conceitos que precisavam ser retomados e problematizados, pois estabelecería o diálogo que pretendíamos fazer. No exercício docente, evocamos autores indígenas, dentre os quais o próprio Munduruku (2005, 2012), Krenak (2019), Peres (2018), no sentido do aprofundamento de nossas pesquisas, com o encalço de evidenciar e dar transparência a três questões epistemológicas que se apresentavam emergentes, as quais evidenciamos seguidamente.

Munduruku (2019), ao encontro das nossas problematizações, evidencia que “a palavra índio perdeu o seu sentido. É uma palavra que só desqualifica, remonta a preconceitos. É uma palavra genérica. Esse generalismo esconde toda a diversidade, riqueza, humanidade dos povos indígenas”⁵. O autor enfatiza que a palavra indígena diz muito mais a respeito deles do que a palavra índio. Ao passo que a palavra “índio” gera uma imagem distorcida, a “indígena”, quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros. A partir dessa observação, o título do Projeto foi definido em “Narrativas dos Povos Originários”.

Além disso, Munduruku (2019) elucida os estereótipos que reproduzimos ao empregarmos a palavra índio sem refletirmos.

Quando a gente usa a palavra índio, estamos nos reportando a duas ideias.

Uma é a ideia romântica, folclórica. É isso que se comemora no dia 19 de abril. Aquela figura do desenho animado, com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. Há a percepção de que essa é uma figura que precisamos preservar, um ser do passado. Mas os indígenas não são seres do passado, são do presente.

A segunda ideia é ideologizada. A palavra índio está quase sempre ligada a preguiça, selvageria, atraso tecnológico, a uma visão de que o índio tem muita terra e não sabe o que fazer com ela. A ideia de que o índio acabou virando um empecilho para o desenvolvimento brasileiro.

As ideias apresentadas pelo autor nos revelam como faz sentido usarem esse discurso e preservarem seu teor discriminatório nas disputas de poder. Ao fazermos a abertura do projeto no dia 19 de abril, consideramos pertinente e estratégico problematizarmos o termo “índio”, substituindo-o por indígena e assinalando a primeira questão epistemológica a ser discutida no decorrer do Projeto de Intervenção.

Em diálogo com Chimamanda Adichie (2019), ao apontar que a história única cria estereótipos e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas, enquanto incompletos, endossam “o perigo de uma história única”, pois desvalorizam a diversidade e silenciam outras vozes com uma proposta preconceituosa.

Essa outra questão epistemológica evidenciou-se quando, da produção do projeto, ao entendermos que o enfoque da literatura indígena permitiria não somente a abordagem da paisagem como herança, mas também uma outra perspectiva da história de nosso povo, que não pelo enfoque eurocêntrico e ideologizado, com o qual os estudantes mantiveram contato até então. Nesse sentido, Chimamanda salienta que “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes e não como somos parecidos (ADICHIE, 2019, p. 27-28)

Peres (2018), ao afirmar a primordialidade da voz indígena para a literatura, em sua expressão originária, explica que

As vozes ancestrais, a memória, a tradição e a oralidade, como pudemos perceber, são matérias para a expressão literária. Elas surgem no texto indígena não apenas na transposição do saber oral para o impresso, mas de modo criativo, reatualizado. (PERES, 2018, p. 09).

Entendemos, na voz da pesquisadora, a importância de adentrarmos na literatura indígena articulando a oralidade, a memória, a ancestralidade e tradição para nos apropriarmos da literariedade indígena. Nesse sentido, procuramos trabalhar a leitura dramatizada como modalidade oral, destacando a ancestralidade e oralidade, que se configuraram conjuntamente como nossa terceira questão epistemológica, enquanto conhecimentos que precisavam ser retomados a cada conto, a fim de consolidarmos esse conceito no Projeto de Intervenção.

O desafio de propiciar o encontro de estudantes com conhecimentos e saberes produzidos pelos povos originários da Terra, em cotejo com a problematização do espaço terrestre enquanto *espólio* social e cultural, exigiu uma leitura coletiva, atenta e um diálogo permanente com as questões epistemológicas apresentadas, para que mergulhássemos nas narrativas e possibilitássemos a apreensão das formas e conteúdos éticos e estéticos particulares à produção literária indígena contemporânea e, com isso, possibilitássemos a compreensão das modalidades orais e escritas da literariedade indígena como possibilidades de expressão da Ancestralidade do sujeito indígena, capaz de promover a dialogicidade não somente com o passado, mas principalmente com o presente e o futuro, no constante *vir-a-ser* de nossa existência.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR “NARRATIVAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS”

Como eram muitos, Karú -Sakaibê quis diferenciá -los uns dos outros. Para que uns fossem Munduruku, outros Mura, Arara, Mawé, Panamá, Kaiapó e assim por diante. Cada um seria de um povo diferente. Fez isso pintando uns de verde, outros de vermelho, outros de amarelo e outros de preto. (MUNDURUKU, 2005, p. 11).

Com o objetivo de melhor evidenciar sua implementação, daremos a conhecer o processo de planejamento e desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar “Narrativas dos Povos Originários”, trazendo, inicialmente, um resgate histórico do Projeto Institucional de Leitura gestado pela escola-campo desde o ano de 2012, passando pela inserção dos licenciandos do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Língua Portuguesa -, culminando nas atividades desenvolvidas durante o Projeto Interdisciplinar Narrativas dos Povos Originários, no ano de 2021, em contexto pandêmico.

O Projeto Institucional de Leitura e a inserção dos licenciandos do Programa Residência Pedagógica

Consideramos pertinente apresentar como o Projeto de Leitura da escola-campo foi se constituindo no percurso de reflexão da prática pedagógica, no tocante à formação do leitor literário, com a finalidade de descrever e analisar como o discurso literário pôde potencializar as aulas de Geografia e Língua Portuguesa em perspectiva interdisciplinar.

Implantado em 2012, o Projeto de Leitura, desenvolvido na escola-campo *lócus* de nosso estudo, denominado “Conquistando leitores, despertando escritores”, foi inspirado no projeto de outra escola da rede municipal, com o objetivo principal de incentivar à leitura sistematizada nessa escola, estabelecendo a leitura de um livro por trimestre e aplicação de uma prova para avaliar o percurso formativo, perfazendo, ainda, uma prática tradicional, comparada ao que expomos/tratamos neste artigo.

Nesse período inicial, havia uma preocupação imediata em garantir o acesso ao objeto cultural livro de maneira efetiva e iniciar um trabalho com a literatura, já aventando possibilidades de adaptações ao projeto original pelo qual despertou o interesse, uma vez que preservávamos muito da metodologia da outra escola, no entanto era notória a intenção de imprimirmos uma identidade própria.

Um aspecto interessante nessa iniciativa foi a mobilização da leitura que se deu por todos os docentes ao planejarem suas aulas com as obras selecionadas e apadrinharem uma turma, bem como o gestor/diretor da escola, amante dos livros, que entrava nas salas e dialogava sobre as obras com os estudantes, sinalizando o seu envolvimento visceral com o projeto referido.

Essas ações promoveram uma formação leitora que se constituía/concretizava, não somente com a professora de Língua Portuguesa e bibliotecária, mas com todos os

professores que faziam parte dessa instituição de ensino. Nesse sentido, acreditávamos que, com essa iniciativa, fortaleceríamos a nossa proposta pedagógica, dando um contorno institucional, ao declararmos um retrato de docentes leitores, já que tal função, historicamente, era destinada unicamente à área de Língua Portuguesa.

Podemos inferir que, despretensiosamente, aproximávamos de um diálogo com Cândido (2004) ao tratar do aspecto formativo e humanizador da literatura:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2004, p. 188)

Desde o início de sua implementação, essa prática contribuiu para a inserção de vários temas do cotidiano, refletindo a vida e apropriando-se de conhecimentos por meio do processo educacional.

A partir dos resultados das avaliações de cada trimestre, depoimentos dos discentes e docentes da escola, questionamentos sobre a elaboração das atividades propostas e sobre os critérios de avaliação dos docentes, referentes a aspectos didático-metodológicos, houve necessidade de repensarmos a prática para que o projeto conseguisse enlevar o grupo em perspectiva interdisciplinar. Foram feitas modificações que definiam um projeto mais autoral, incorporando aspectos didáticos-metodológicos próprios.

Em 2018, com a chegada de residentes na escola-campo, estabelecendo o diálogo entre universidade e escola, o projeto foi revisto e rediscutido. Ajustes foram realizados a partir das críticas, das avaliações, da oportunidade de repensar a prática à luz de diálogos permanentes (alunos, professores, residentes da Ufes com referenciais teóricos e metodológicos), trazendo novos eventos enunciativos.

Durante a pandemia da Covid-19, com a suspensão das aulas e restrição das atividades, fomos impulsionados a repensar a prática pelo formato do ensino remoto. Assim, diante do contexto pandêmico, a escola não somente planejou formações para nos conectarmos mediante o distanciamento causado pela suspensão das aulas, como também buscou aproveitar esse tempo para refletirmos a prática e aprofundarmos concepções concernentes à Proposta Político-Pedagógica da instituição, revivendo criticamente os projetos que fazem parte da organização escolar.

Em relação ao Projeto de Leitura, tendo em vista a formação literária dos estudantes, procuramos resgatar o que foi desenvolvido entre os anos de 2012 e 2019, em especial com os Anos Finais do Ensino Fundamental II, com o objetivo de desvelar fragilidades e potencialidades na relação da teoria e da prática constitutivas do trabalho docente, bem como avançar na proposta pedagógica do Projeto. Ao dialogarmos sobre a experiência com a formação leitora, apontamos a necessidade de ressignificar o trabalho com a leitura para o ano de 2020.

Mediante esse breve arrazoado, entendemos que descrever como o Projeto de Leitura foi desenvolvido na escola nos aproxima da relação teoria e prática – com todas as críticas, dúvidas, insatisfações, reinvenção, potência, alegria, conhecimentos, formação humana, (re)pensando a mediação da leitura literária na escola.

O desenvolvimento do Projeto: as atividades desenvolvidas e a perspectiva interdisciplinar

O momento de cuidado, vivenciado na pandemia do Coronavírus, inspirou-nos a falar sobre os Povos Originários, pois os povos indígenas podem nos ensinar a refletir sobre o cuidado com a vida, com a nossa casa comum: o Planeta Terra.

Assim, a literatura indígena foi nos conduzindo nesse movimento de compreensão e transformação da humanidade que habita em cada um de nós. Elencamos para tanto o enfoque do livro *Contos Indígenas Brasileiros*, de autoria de Daniel Munduruku. O livro traz 8 contos ao total, os quais foram trabalhados em sua totalidade no desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar *Narrativas dos Povos Originários*.

O recorte para este estudo: o enfoque de dois contos indígenas

Ao trabalharmos com os 8 contos durante, aproximadamente, os três trimestres do Projeto de Leitura, acumulamos muitas atividades, por isso, optamos por colocar em destaque, neste estudo, a prática pedagógica apenas a partir de dois contos do livro, objetivando ilustrar todas as etapas do projeto, quais sejam: o Povo Munduruku (Mito Tupi) “Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima” e o Povo Guarani (Mito Guarani) “O roubo do fogo”.

A cada quinze dias, era feita a leitura de um conto, seguida das atividades desenvolvidas, as quais perpassavam todas as disciplinas. Portanto, quinzenalmente, os estudantes acessavam cada conto indígena, por meio de grupos de WhatsApp criados pela escola, para que pudessem realizar a leitura, que seria retomada posteriormente.

Concomitantemente à leitura dos contos, os estudantes deveriam fazer registros das questões que os levavam a refletir sobre a(s) temática(s) que ressaltavam de cada um deles. Para isso, sugerimos a organização de um caderno somente para essa finalidade, o qual denominamos Diário de leitura.

É importante pontuarmos que, no primeiro momento, evidenciamos uma limitação no acesso às atividades propostas, visto que a escola se encontra em uma região periférica do município e a maior parte dos estudantes não tinham acesso às tecnologias educacionais devido ao baixo poder aquisitivo. Em julho de 2021, as atividades presenciais foram retomadas no formato de rodízio, estabelecido pela Secretaria de Educação do Município. Nesse contexto, retomamos as atividades com os contos para assegurar o ensino-aprendizagem que fora comprometido.

No primeiro momento do processo de mediação, foi apresentado para os alunos o documentário “Falas da Terra”, já sugerido na abertura do projeto, e dois vídeos em

que o autor do livro, Daniel Munduruku, se apresenta, fala sobre a educação indígena e problematiza o uso dos termos “índio” ou “indígena”.

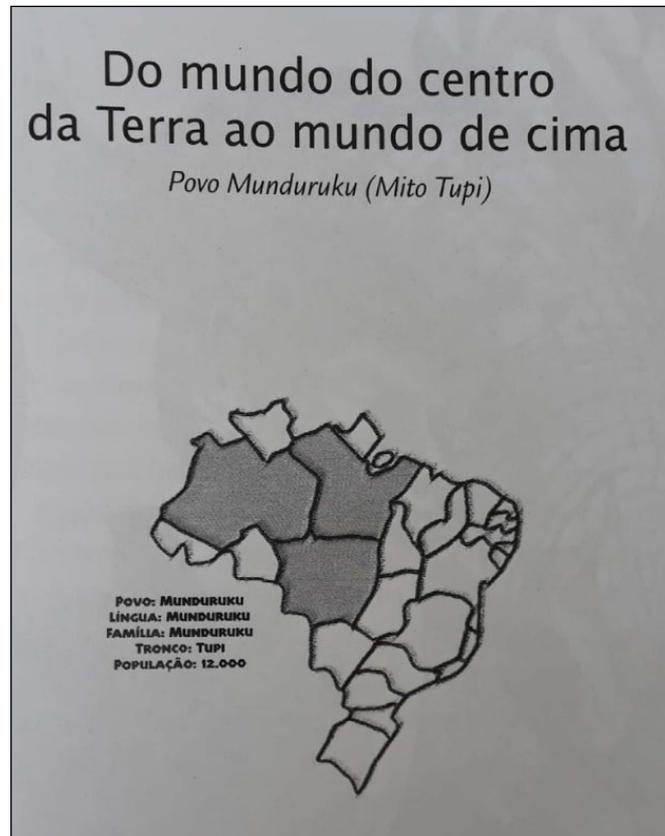
Mediante o contato com o autor do livro, via documentário, os estudantes mostraram-se surpresos com a inteligência e a capacidade de articulação de Daniel Munduruku, especialmente por se tratar de um “índio”. Logo, com essa atividade foi possível aproximar os estudantes de algumas situações vivenciadas pelos indígenas, desmistificando estereótipos produzidos historicamente e ampliando seu horizonte social na perspectiva de conhecer a realidade do “indígena do presente”.

O primeiro conto: o Povo Munduruku (Mito Tupi) “Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima”

No livro, a abertura de cada conto é realizada com a apresentação de um mapa onde constam informações sobre o povo indígena em questão, sobre a língua falada e a localização de seu território no Brasil, pontuando a diversidade cultural e linguística dos povos originários do nosso país. Exploramos, assim, logo no início da leitura, a ideia de pluralidade, ao nos referirmos aos povos indígenas em sua diversidade, ligados por seus territórios, culturas e línguas distintas.

Os mapas, não obstante apresentarem poucos elementos cartográficos de identificação, tinham a intenção de localizar o referido povo indígena de que se tratava o conto. A partir da observação desses mapas, os estudantes eram levados a identificar os estados brasileiros que se encontravam em destaque, a região administrativa em questão e a analisar se a ausência dos elementos cartográficos dificultava a leitura e interpretação. Com a mediação, os estudantes avançaram muito no processo de análise e interpretação dos mapas de localização e assim puderam desconstruir a ideia de que os povos indígenas se encontram apenas na região Norte (IBGE) do país.

As atividades cartográficas foram se repetindo ao longo das demais atividades sobre os contos indígenas. A princípio, nos pareceu repetitivo e, até mesmo, pouco criativo, mas depois percebemos que tais atividades eram extremamente necessárias para a consolidação dos objetivos da aprendizagem que tratam especificamente da leitura e análise cartográfica, tão importantes no trabalho geográfico.



Fonte: Contos Indígenas Brasileiros – Munduruku (2005).

Figura 1. Mapa – Povo Munduruku no território brasileiro.

O primeiro conto enfocado, “Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima”, originou-se com os Munduruku. Demos a conhecer como Karú-Sakaiabê transformou a grande nação Munduruku num povo forte, valente e poderoso, enfeitando a Terra para que pudéssemos cuidar da obra que criara.

A partir dessa narrativa, foi possível trabalharmos o discurso indígena encarnado do conhecimento ancestral e apreendido pelos sons das palavras dos avós. Destacamos a oralidade como instrumento de transmissão da tradição (a memória e a ancestralidade dos Povos Originários) e a recente transcrição para a escrita. Pedimos que os alunos (re) lessem o conto para compreenderem a importância das duas divindades mencionadas pelo povo Munduruku. Temos Karu-Sakai Abê como o criador, o responsável pela criação do mundo, seus habitantes, dentre outras coisas. Já Rairu é o amigo de Karu, que gosta de se divertir e também ajuda Sakaiabê quando necessário.

A presença dessas entidades indígenas nas narrativas traduzia a forte relação dos povos originários com a floresta e com a memória evidenciada no discurso indígena, já nos auxiliando no conceito de ancestralidade.

Para endossarmos esse aspecto, os estudantes foram conduzidos a identificar a relação com o passado por meio da figura dos avós, que seriam os guardiões da memória, já que marcam o que foi vivido pelos antepassados. Assim, reafirmamos a importância

dada aos avós no conto indígena, destacando alguns trechos da narração: “contam os velhos que foi ele quem criara”, “assim contam os velhos sobre a vinda dos Munduruku ao mundo de cima” e “contam nossos avós que foi assim”. Ao longo dos oito contos, optamos por retomar essa discussão para que esse conceito fosse consolidado. Constatamos que os estudantes foram percebendo essa marca que constituía a estética literária indígena.

Durante a interação, como se tratava do primeiro conto, discutimos também a ausência da narrativa indígena na escola, bem como a lei nº 11.645/08 que assegura a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Pela interação, os estudantes revelaram que só tiveram contato com algumas lendas nos anos anteriores de autores não indígenas e desconheciam a lei. Nós, professores, reconhecemos as lacunas que emergiram do currículo escolar sob esse aspecto.

Procuramos explicar que os sistemas linguísticos utilizados pelos povos indígenas são idiomas, tão importantes e complexos quanto a língua portuguesa. No processo de mediação, aproveitamos para refletir sobre a extinção de muitas línguas indígenas no Brasil, atrelada à devastação e a disputas de terras.

Explicamos que a palavra “terra” é carregada de sentidos. No conto, essa palavra aparece muitas vezes, confirmando a importância que tem para os povos originários. Trouxemos a reflexão de que nem sempre a mesma palavra traz o mesmo significado e isso pode estimular o leitor a construir um sentido em sua leitura. Considerando esse conto indígena, de Daniel Munduruku, os alunos consultaram o verbete terra para identificar os significados dessa palavra no conto, sendo enfatizado o caráter polissêmico inerente aos vocábulos de nossa língua.

Com essa questão, também oportunizamos o diálogo sobre a situação das terras indígenas em nosso país, orientando os estudantes a identificarem e analisarem a interação modeladora da cultura sobre a natureza na produção de diferentes paisagens do Brasil e do mundo. Alguns alunos se recordaram do vídeo “Falas da Terra”, uns manifestando empatia e indignação com os problemas que os indígenas enfrentam, outros revelando espanto ao falar que não sabiam que os povos indígenas tinham seus direitos desrespeitados.

Para enraizar essa noção plural das línguas indígenas, propusemos uma pesquisa sobre as palavras de diversas línguas indígenas que são usadas em nosso vocabulário, dando ênfase às palavras de origem tupi no texto. Os estudantes ficavam surpresos com as descobertas.

A partir das atividades desenvolvidas com o primeiro conto, foi possível evidenciar, juntamente com os estudantes, o reconhecimento das diferentes formas de relacionamento com a natureza de diferentes grupos sociais, como indígenas e quilombolas, bem como levá-los a identificar e avaliar o impacto das transformações socioculturais, socioambientais e socioeconômicas nas sociedades tradicionais, trazendo a interlocução com o desastre ambiental da cidade de Mariana/MG, acontecido no ano de 2015. Destacamos, com esse enfoque, a relação que a sociedade urbano-industrial mantém com o meio ambiente, de exploração e mais predatória, em contraponto à relação mais sustentável que os povos tradicionais mantêm com o espaço terrestre.

O fogo foi uma descoberta importante para a humanidade, trazendo muitas mudanças. Inicialmente, pedimos que imaginassem como os povos viviam sem o fogo e inferissem acerca dos problemas enfrentados pela humanidade nesse período histórico. Depois de dialogarmos, propusemos uma pesquisa para aprofundar o assunto.

Nas interlocuções, colocamos em relevo que vários elementos (palavras, expressões) contidos nas narrativas literárias materializam a modalidade oral (falada) da língua. Com isso, podem deixar suas marcas linguísticas, conforme o interesse, a intenção e a finalidade de cada discurso. Novamente, trouxemos a indagação sobre a presença de alguma marca de oralidade no Conto e verificamos que alguns estudantes ainda estavam com dúvidas. Por isso, refizemos essa pergunta na atividade do conto seguinte (Conto 3) a fim de retomarmos a questão e dissiparmos possíveis dúvidas.

Seguidamente, comparamos discursos literários de autores indígenas ao estabelecermos uma relação intertextual entre o conto “O roubo do fogo” e um trecho da tradução do poema “Junto ao fogo” da escritora paraguaia Suzy Delgado⁶ com a intenção de mostrar que os Guarani estão presentes ainda em diversos países que fazem fronteiras com o Brasil.

Com “O roubo do fogo”, podemos identificar que alguns termos vão aparecendo e reaparecendo na construção do texto trazendo uma nova informação. Exploramos, nessa experiência, as substituições da palavra fogo, no processo de referenciação textual, desvelando em diálogo com os estudantes, os sentidos que essa palavra foi tomando no decorrer do Conto, para dar sequência à narrativa.

Reportamo-nos como as substituições da palavra “fogo” adicionavam novas informações à história, por exemplo: ao ler que os urubus construíram uma *grandiosa fogueira* para assar Nhanderequei, o leitor apreende que essas aves de rapina possuíam acesso abundante ao elemento fogo. Quando, logo após, o herói ordena que as aves e animais recolham *as brasas ardentes*, aprendemos que o objetivo é carregar *pequenas chamas* do ninho dos urubus, de acordo com a capacidade de transporte de cada aliado. Ao conferir que os animais só conseguiram obter *carvão e cinzas*, o leitor é informado que o plano aparentemente falhara, uma vez que o herói e seus aliados somente obtiveram o elemento em sua forma apagada, que era inútil, uma vez que eles não sabiam acender as chamas. No entanto, com a revelação de que o Cururu foi capaz de salvar uma *pequena brasa*, o leitor é despertado para o fato de que uma *pequena chama* sobreviveu ao embate e, graças a ela, o herói foi capaz de aprender a alimentar e a controlar o fogo. Com essa mediação e raciocínio, foi possível evidenciar com os estudantes a criatividade e inventividade presentes no Conto e, nesse sentido, a riqueza estética que lhe é inerente, o que, por muitos, dentre os docentes, não era ainda percebida.

Buscamos mostrar aos estudantes que, em outros contextos, o fogo pode tornar-se ameaçador, provocando, dentre outras questões, a devastação do meio ambiente. Para tal, dialogamos com charges no sentido de, por meio do intertexto, sedimentar uma dimensão crítica. O fogo que aparece nas charges não tem o mesmo significado apresentado no conto indígena, pois, nelas, somos alertados para o perigo do seu uso irresponsável, ao passo que o conto indígena nos ensina a importância desse mesmo elemento quando usado de forma inteligente.

As questões ambientais foram retomadas quando tratamos das diferentes paisagens que compõem nosso país, em especial aquelas que são ocupadas pelos povos indígenas e que estavam, naquele momento, passando por sérios prejuízos relativos ao uso indevido do fogo. A maioria dos indígenas do Brasil pratica a agricultura segundo a técnica da Coivara, idêntica à de outras populações que habitam a região tropical e, com a sua abordagem, os estudantes puderam compreender melhor a importância do fogo para os povos indígenas.

Refletimos que a prática da Coivara é transmitida oralmente e que as modificações causadas por ela na paisagem não são prejudiciais à biodiversidade quando respeitam o intervalo de cada ciclo, e ainda, são benéficas para a nutrição do solo. Assim, retomamos a ideia de que a paisagem é uma herança, tendo em vista que, nessas situações, algumas marcas dessa prática agrícola ficam ali registradas.

Outro ponto que levantou muito interesse e participação dos estudantes foram as notícias divulgadas na época acerca das queimadas que devastavam diferentes regiões, principalmente no cerrado e na região Amazônica, havendo repercussão nacional e internacional. Com a divulgação dessas notícias, aliado ao discurso de algumas autoridades brasileiras, muitas pessoas acreditavam que os enormes incêndios causados nas matas eram realizados pelos povos indígenas. Pudemos problematizar essas questões com os estudantes e refletir que essa crença não condiz com a realidade. Debates, então, as diferenças entre os incêndios criminosos, a prática da coivara e as causas naturais que podem levar à perda da biodiversidade e aumento da emissão de gases poluentes na atmosfera.

Para além, problematizamos o uso indevido do fogo nas áreas urbanas, especialmente com a queima do lixo, nesse mesmo período em que as queimadas estavam em evidência, e os impactos que trouxe para a população, em especial em um momento em que vivíamos o ápice da pandemia do Covid 19, que se caracteriza, exatamente, pela incidência de uma infecção respiratória aguda.

Portanto, a partir desse conto, conseguimos entrelaçar conhecimentos linguísticos, dentre os quais a intertextualidade e a polissemia, com conhecimentos da Geografia, que focaram o uso do fogo, as queimadas criminosas e a responsabilidade individual e coletiva com o meio ambiente, ou seja, a paisagem como herança de nossas ações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (FINAIS): ABRINDO-NOS AO DIÁLOGO...

Podemos afirmar que o Projeto desenvolvido possibilitou o aprendizado individual e coletivo daqueles engajados na elaboração das atividades, na busca de textos informativos e na mediação com os estudantes, mas também nos reportou ao respeito ao Movimento Indígena, à ancestralidade, à oralidade e à importância do enfoque da literatura indígena, não indianista, no currículo escolar.

[...] O Brasil necessita se conhecer, é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado. Por isso, e muito

mais, devemos encontrar mecanismos para a manutenção da cultura indígena, primordial para o surgimento da nação brasileira. Não podemos mais pensar em um indígena da época da invasão colonizadora, uma figura petrificada no tempo, que foi estereotipada ao longo de todo o processo de formação de nossa nação brasileira. O indígena de hoje deve também ser pensado como um indivíduo que está inserido no meio da sociedade – logicamente sem deslembrar que fazem parte de uma cultura que tem sua singularidade –, que pode ser e agir como qualquer outro indivíduo, sem esquecer sua cultura originária. (HAKIY, 2018, p. 37-38)

Acreditamos que, para que os educandos sejam capazes de valorizar saberes produzidos pelos povos originários da Terra, para além de reconhecer suas contribuições à formação da identidade nacional e apreender a pluralidade cultural de seu país, cabe ao professor descolonizar a sala de aula por meio de uma abordagem sistemática e interdisciplinar.

Através do Projeto Interdisciplinar em pauta, os alunos foram levados a olhar para os povos indígenas rompendo com uma lente colonial e reconhecendo suas contribuições para a sociedade da qual também fazem parte. Para além, tanto a leitura quanto a escuta das narrativas dos povos originários são responsáveis por expandir o repertório sociocultural dos estudantes, que, agora, encontram-se capazes de dialogar com novas referências e relacioná-las às demais áreas de conhecimento.

O aprendizado aqui posto, cabe lembrar, não é unilateral. Ao lado dos educandos, professores e licenciandos adquiriram novos saberes, aprofundaram leituras e construíram novos olhares - menos marcados pelo eurocentrismo e pelo processo de colonização.

Reiteramos, pois, a potência da literatura indígena, no enfoque de questões que tangenciam a paisagem como herança, evidenciando, assim, uma prática pedagógica interdisciplinar que, primando pela dialogia e pela discursividade, possibilitou a compreensão de nossa corresponsabilidade perante a manutenção da sócio-biodiversidade de nosso planeta.

NOTAS

5 Em entrevista à Amanda Rossi em 19/04/2019, da BBC News Brasil em São Paulo. Versão original em 19 de abril de 2019. Disponível em: <<https://search.folha.uol.com.br/search?site=online&q=%2522amanda+rossi%2522&src=redacao>>. Acesso em 12/03/2021.

6 Suzy Delgado: Escritora paraguaia. Uma das imagens mais recorrentes em sua poesia, símbolo de toda a cultura paraguaia de expressão guarani, é o tataypy, lugar na habitação camponesa onde se acende e se mantém o fogo aceso. A escritora, com o propósito de manter viva a chama dessa tradição, dedica-lhe todo um livro, o *Tataypýpe*, e através da palavra poética consegue reviver/reacender a própria língua materna, despertando-a e levantando-a de seu suposto apagamento. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/1833/1417>>. Acesso em 13/03/2021.

REFERÊNCIAS

- AB’SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades regionalistas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.
- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas na Poética de Dostoievsky**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BERTRAND, G. **Paisagem e geografia física global – esboço metodológico**. Tradução Olga Cruz. São Paulo: IGEOUSP, 1971. 27 p. (Cadernos de Ciências da Terra, 13).
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- HAKIY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2005.
- MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012 – (Coleção Educação em Foco. Série Educação, História e Cultura).
- MUNDURUKU, Daniel. Entrevista concedida à Amanda Rossi em 19/04/2019. **BBC News Brasil**. São Paulo. Versão original em 19 de abril de 2019. Disponível em: ><https://search.folha.uol.com.br/search?site=online&q=%2522amanda+rossi%2522&src=redacao>>. Acesso em 12/03/2021.
- PERES, Julie Stefane Dorrico. A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé**, Porto Velho, v. 5, n. 2, p. 107-137, nov. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2887>>. Acesso em: 09 abr. 2021.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD – Associação de Leitura de Brasil, 2008.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da; ROSING, Tania M. K. Orgs. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. Coleção Leitura e formação.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4. Ed 7ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.