



RELATO DE EXPERIÊNCIA*

BREVES REFLEXÕES EM TORNO DAS LITERATURAS INDÍGENAS: USOS ÉTICOS NA ESCOLA

Samuel Caetano Costa Pereira¹

Resumo

Este trabalho envolve reflexões pontuais sobre as literaturas indígenas e seus usos éticos na escola, bem como um relato da experiência de planejamento e execução de atividades orientadas por textos literários indígenas desde uma perspectiva decolonial. O trabalho é fruto de um Curso de Formação para professores em História e Cultura Indígenas oferecido pela ANPUH-GO e pela UEG. Nossas reflexões giraram em torno da nomeação das assim chamadas literaturas indígenas, dos recursos que elas mobilizam e do problema de como abordá-las perante a conceituação de “*plantation cognitiva*” de Jota Mombaça (2020). No planejamento das aulas, baseamo-nos em textos de Daniel Munduruku (2009 e 2016) e Tiago Hakiy (2011) e, além do objetivo geral de tecer reflexões sobre os indígenas, procuramos nas aulas atender aos seguintes objetivos específicos: (i) problematizar e desconstruir pré-conceitos relativos aos povos indígenas; (ii) refletir sobre o papel da transmissão oral dos povos tradicionais e seu amplo uso de mitos, lendas e poemas; (iii) estabelecer comparações entre os povos indígenas e a nossa sociedade ocidentalizada com ênfase nas formas nativas de pedagogia. Esses objetivos foram parcialmente executados, visto que a execução das atividades foi interrompida por uma greve na educação. Ainda assim, acreditamos que o trabalho reflexivo propiciou um planejamento de sucesso e, no mínimo, reflexões introdutórias junto aos alunos.

¹ Licenciado em Letras (Português) pela Universidade Federal de Goiás (UFG); licenciando em Letras (Alemão) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); especializando em Ciências Humanas e Pensamento Decolonial pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); especializando em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); professor na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia; durante a escrita deste texto, está às vésperas de concluir uma Licenciatura em História e um Mestrado em Letras e Linguística (na área de concentração Estudos Literários), ambos pela UFG.

* PRODUZIDO NO ÂMBITO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA – 2ª ED. REALIZADO PELO GRUPO DE TRABALHO EM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS DA ANPUH-GO E UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. DE 12 DE FEVEREIRO A 09 DE ABRIL DE 2022.



Palavras-chaves: Literaturas indígenas; Usos éticos; Escola.

Introdução

Este texto conjuga tanto reflexões pontuais acerca das literaturas indígenas e de seus usos éticos na escola – realizadas no decorrer de um Curso de Formação para professores em História e Cultura Indígenas oferecido pela ANPUH-GO e pela UEG – quanto um relato de experiência de planejamento e execução de atividades orientadas por reflexões e textos do curso realizado. As aulas, à altura da escrita deste relato, foram infelizmente interrompidas por uma greve dos servidores municipais da educação.

As reflexões aqui presentes giram em torno dos seguintes pontos ou temas: (i) a denominação e a pluralidade de literaturas indígenas existentes; (ii) as estratégias e recursos próprios dessas literaturas; (iii) o problema dos usos éticos das literaturas indígenas desde uma perspectiva decolonial; e (iv) o processo de planejamento e realização das aulas, que tomaram por marcos literários Daniel Munduruku (2009 e 2016) e Tiago Hakiy (2011).

As aulas que vieram à luz após as reflexões realizadas foram planejadas para a disciplina de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em região semiperiférica de Goiânia. Planejamos as aulas tendo por justificativa tanto a reconhecida falta de discussão sobre os povos nativos na sala de aula contemporânea quanto o pouco conhecimento prévio do próprio docente face às questões aqui apresentadas. Nesse sentido, concebemos que o Curso de Formação, junto a leituras e a pesquisas paralelas, foi elemento-chave para introduzir marcos teóricos e literários que possibilitaram o planejamento das atividades entregues aos alunos.

Em vista de tudo isso, nosso objetivo central foi desenvolver reflexões pontuais acerca das literaturas indígenas, especialmente as brasileiras, enquanto nossos objetivos específicos, estes voltados para o planejamento e realização das atividades escolares com os alunos, foram: (i) problematizar e desconstruir pré-conceitos relativos aos povos indígenas; (ii) refletir sobre o papel da transmissão oral dos povos tradicionais e seu amplo uso de mitos, lendas e poemas;



(iii) estabelecer comparações entre os povos indígenas e a nossa sociedade ocidentalizada com ênfase nas formas nativas de pedagogia.

Para atingir esses objetivos, foi essencial tecer apontamentos acerca das especificidades das literaturas indígenas. O principal que surgiu foi de nomenclatura. Ao lidar com qualquer texto artístico escrito por indígena, o professor/pesquisador se depara com esta questão: como denominar esse tipo de texto? Essa questão implica, a bem da verdade, uma profusão de outras questões imbricadas: sendo “literatura” uma categoria do Ocidente, podemos efetivamente chamar a esses textos de “literatura”? Se o fazemos, o correto é denominá-los “literatura indígena”, no singular, ou, já no plural, “literaturas indígenas”? E, por fim, o melhor termo a empregar seria de fato literatura “indígena” em vez de “nativa”, “tradicional” ou de qualquer tipo de sinônimo?

Não há resposta fácil nem derradeira para essas questões que, embora versem sobre algo tão simples quanto uma nomenclatura, testemunham o viés teórico adotado em nossa análise que se pretende decolonial. Nossa opção foi por adotar a terminologia “literaturas indígenas”, no que pesem críticas alheias e inclusive nossas à escolha. A seguir, analisemos mais pormenorizadamente essas aporias.

Desenvolvimento

Nesta reflexão, optamos pelo termo “literatura” no mesmo sentido em que o recém-falecido pintor macuxi Jaider Esbell (2021) lança mão do termo “arte indígena”:

[...] chamamos o que estamos fazendo de arte indígena contemporânea, que também sabemos que não é suficiente, que não abarca tudo, mas que é necessária para atrair alguns curiosos, atentos, que têm vontade de escutar de fato alguma história outra, que vêm perguntar pra nós: “o que é arte indígena contemporânea?” E a gente diz: “é uma armadilha para levar bons curiosos para um lugar de reflexões profundas”.

Ou seja, nem “arte” nem “literatura” são termos próprios dos indígenas para definir aquilo que produzem, sendo esses termos originalmente ocidentais. Não obstante, os indígenas



têm lançado mão dessas terminologias “etnoimportadas” para se fazerem escutar em meio a nossa civilização, que se vê atraída pela fala desses povos quando se depara com o que Esbell denominou essas “armadilhas” artísticas e literárias capazes de propiciar “reflexões profundas”.

A distinção entre utilizar a expressão “literatura indígena” no singular ou no plural reside no reconhecimento de que esse “universo literário” não consiste em um projeto unificado, programático, mas, isto sim, é fruto de uma miríade de povos – que, no Brasil, somam quase 300 com suas 270 línguas aproximadamente. Por mais que reconheçamos inquietações comuns, como as que Esbell (2021) acima apresentou, os fundamentos dessas literaturas indígenas são vários e não podem ser facilmente simplificados senão sob risco de perda de complexidade. Assim, ao adotar o construto “literaturas indígenas”, esse é um risco que resolvemos correr aqui em prol de uma abordagem didática desses textos na escola.

“Literaturas indígenas” permite abarcar concepções e projetos “literários” diversos na pluralização da expressão, mas não resolve o problema de qual adjetivo utilizar junto ao substantivo “literário”. Esse problema é tão antigo quanto a invasão europeia nas Américas e a solução continua difícil. “Índio” talvez seja o termo mais comum e também o mais passível de críticas por ser uma definição europeia. “Indígena”, como aquele que é próprio de determinado lugar em oposição ao estrangeiro (portanto, etimologicamente, antônimo de “alienígena”), já é termo mais coerente e de fácil assimilação pela semelhança fonética com “índio”, o que nos levou a preferir “indígena”. Falar em literaturas “ameríndias”, “originárias” etc seria possível, mas menos intuitivo para os alunos e um tanto mais acadêmico, por isso evitamos essas nomenclaturas válidas. Em todo caso, quando fosse possível, decidimos unir o vocabulário “literatura” ao nome da etnia que escreveu os textos, por exemplo “literatura munduruku”, para assim dar destaque à especificidade dos povos lidos e discutidos.

Um segundo problema para lidar no trabalho escolar com literaturas indígenas são suas especificidades estruturais. Contracanônicas, pautadas em valores singulares, essas literaturas



lançam mão de recursos próprios que ou não encontramos nas literaturas de matriz ocidental, ou, se os encontramos, ocorrem apenas contemporaneamente e de modo não sistemático entre nós. Entre recursos comuns às literaturas indígenas, muitos dos quais apontados por Janice Thiél (2012), elencamos: (i) o uso de textos não verbais indissociáveis de textos verbais, como motivos tradicionais e narrativas pictóricas; (ii) a hibridização de gêneros literários, como poesia, romance e palavras rituais, e alternância de técnicas de escrita; (iii) autorias coletivas ou indeterminadas como ênfase na coletividade em detrimento do individualismo literário ocidental; (iv) a recorrência de textos multilíngues – comumente na língua nativa, na língua oficial do país (no caso, português) e/ou numa *língua franca* (espanhol, inglês etc); (v) categorização editorial controversa no campo da literatura infantil; entre outras.

O terceiro problema aqui levantado é relativo aos usos éticos das literaturas indígenas. Nosso desejo foi levar essas literaturas para sala de aula sem fazer delas objeto de exploração, exotismo ou mera curiosidade antropológica. É preciso dar ouvidos às falas indígenas pelo que são e pelo valor que merecem, senão caímos no que a trans-artista Jota Mombaça (2020) denominou “plantação cognitiva” em reflexões semelhantes às de Jaider Esbell (2021). A expressão reconhece que a antiga *plantation* como definidora do regime político e econômico colonial segue existente hoje. Já agora na forma de uma *plantation* intelectual, o colonialismo contemporâneo se valeria do pensamento e da produção cultural de minorias para lucrar com base nelas. Segundo Mombaça (2020, p. 8):

Tais processos de valorização das vidas subalternizadas, embora estejam vinculados à emergência de práticas nomeadamente descoloniais no sistema de arte, parecem apontar, mais bem, na direção de um recentramento do valor como mediador de nossas vidas. [...] [T]enho a impressão de que uma problematização do valor, ou, mais precisamente, dos processos recoloniais de extração do valor no marco do sistema contemporâneo de arte, é parte importante do trabalho necessário à desarticulação de certos modos institucionalizados de esvaziamento e despotencialização do verbo “descolonizar”.



Resultados

A percepção de todas essas singularidades referentes às literaturas indígenas norteou nosso trabalho e nos encaminhou ao próximo ponto deste relato-reflexão, que foi a elaboração das aulas e sua realização inicial. Diante do apresentado, procuramos planejar atividades que reconhecessem a validade e o valor inerentes às literaturas indígenas como arma anticolonialista (e contrária à “*plantation cognitiva*”), além de enfatizar, ao longo das aulas, as características próprias dessas literaturas como valor cultural específico.

Dentro dessa lógica, optamos por privilegiar textos literários escritos *pelos* indígenas em detrimento da literatura escrita *sobre* os indígenas. A diferença, que inverte a relação sujeito-objeto em que os indígenas são sempre o polo passivo, é refletir sobre os modos como os próprios indígenas pensam suas culturas e vivências, sendo eles sujeitos de sua reflexão e tomando por objeto também as suas críticas, implícitas e explícitas, à nossa civilização. Essa abordagem possibilita o abalo de pré-conceitos estabelecidos sobre nossa relação com os povos originários. Já como *corpus* de estudo nas atividades, adotamos textos das etnias Munduruku – de Daniel Munduruku (2009 e 2016) – e Sateré-Mawé – de Tiago Hakiy (2011).

A ênfase recaiu especialmente nos textos de Daniel Munduruku a respeito das formas tradicionais (orais) de transmissão do conhecimento. As questões elaboradas procuraram estabelecer comparações por aproximação e distinção entre as pedagogias indígenas e as de nossa cultura. Por intermédio disso, abrimos espaço para que os alunos refletissem sobre o processo de ensino-aprendizagem a que estão expostos, pensando neles de modo mais crítico e com bases mais comparativas. Além do mais, os textos de Daniel Munduruku unem e alternam algumas das características comuns às literaturas indígenas, as quais é preciso frisar ao longo da leitura: hibridização de gênero, união de textos verbais e não verbais etc.

Já o texto de Tiago Hakiy (2011), que discute as vivências do povo Sateré-Mawé, é um poema de estrutura livre (esteticamente próximo do que, ocidentalmente, chamaríamos “poesia moderna”), mobiliza imagens da natureza e da tradição indígena, convertendo-se, pois, em testemunho dos modos de vida que os indígenas mantêm ainda hoje. Por conseguinte,



procuramos enfatizar nas questões sobre esse texto a noção de *resistência* ali latente no binômio “Índio e tradição” que dá título e se repete no fim do poema.

O trabalho pedagógico, na prática, deu-se de modo apenas parcial. Em consonância com a perspectiva decolonial que adotamos, é essencial dar aqui testemunho do que atingiu o trabalho previsto: a impossibilidade de continuar o dia a dia escolar após a recusa ilegal da prefeitura de pagar o piso salarial dos professores. A estes, diante disso, só sobrou a opção de deflagrar uma greve que já se estende por três semanas até o momento de escrita deste texto.

Nossos resultados foram, portanto parciais: açambarcaram todo esse planejamento reflexivo das atividades que aqui apresentamos e sua aplicação inicial. Esta, a aplicação inicial, só conseguiu abordar dois de quatro textos previstos de Daniel Munduruku. Funcionou mais como uma introdução à temática do que em reflexões coletivas de fato, especialmente porque, em função da greve anunciada para iniciar, foi urgente correr com a aplicação das atividades. Os alunos realizaram-nas individualmente, ao contrário da resolução coletiva que planejáramos.

Conclusão

O planejamento pedagógico nos fez observar muitos aspectos: desde problemas terminológicos até reflexões densas sobre os usos éticos das literaturas indígenas, passando pela observação de recursos contracanonicos. Nossos resultados parciais foram positivos: há muito o que explorar nessas literaturas a serviço da ressignificação dos indígenas perante nossa sociedade e vice-versa. Os alunos, apesar do curto tempo, mostraram-se interessados e produziram reflexões introdutórias. Fica aberta a continuidade das aulas, que certamente terão a contribuir com novas reflexões.



Referências

ESBELL, Jaider. “*O que são 70 anos diante de 521, meu querido?*”. [Entrevista concedida a] Artur Tavares. *Elástica*, São Paulo, 03 out. 2021. Disponível em: <<https://elastica.abril.com.br/especiais/jaider-esbell-bienal-mam/>>. Acesso em 03 abr. 2022.

HAKIY, Tiago. *Awató-Pót: Histórias indígenas para crianças*. São Paulo: Paulinas, 2011.

MOMBAÇA, Jota. A plantação cognitiva. In: CARNEIRO, Amanda (org.). *Arte e descolonização*. São Paulo: MASP, 2020, p. 1-12. Disponível em: <<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QYyC0FPJZWoj7Xs8Dgp6.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. *O Banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. Ilustrações Mauricio Negro. 2. Ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

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