



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
INOVAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JANIA MARIA DO NASCIMENTO

**OS CÍRCULOS DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO
ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA DE DANIEL MUNDURUKU:
FORMAÇÃO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA**

JANIA MARIA DO NASCIMENTO

**OS CÍRCULOS DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO
ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA DE DANIEL MUNDURUKU:
FORMAÇÃO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva.

Sinop – MT/ 2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

NASCIMENTO, Jania Maria do.

N244o Os Círculos de Leitura e a Construção de Sentidos no Ensino da Literatura Indígena de Daniel Munduruku: Formação, Identidade e Resistência / Jania Maria do Nascimento – Sinop, 2023.

80 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.

Orientador: Rosana Rodrigues da Silva

1. Literatura Indígena. 2. Identidade. 3. Resistência. 4. Formação. 5. Leitor. I. Jania Maria do Nascimento. II. Os Círculos de Leitura e a Construção de Sentidos no Ensino da Literatura Indígena de Daniel Munduruku: Formação, Identidade e Resistência:

CDU 806.90(817.2)

JANIA MARIA DO NASCIMENTO

**OS CÍRCULOS DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO
ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA DE DANIEL MUNDURUKU:
FORMAÇÃO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela Banca composta pelos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
UNEMAT Sinop (Presidente)

Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga
Avaliador Externo

Profa. Dra. Marta Helena Cocco
Avaliadora Interna

A Deus e toda a minha família, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro a lugar, a Deus, por ter permitido que eu chegasse até aqui.

À minha família, de modo singular ao meu esposo, minha filha e minha sogra, sempre parceiros e compreensivos nesta longa jornada.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, por acreditar que a educação e o professor qualificado fazem a diferença neste país tão desigual.

À Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva, minha orientadora, pela prontidão, gentileza e confiança.

A todo o corpo docente da Unemat e de modo especial aos meus professores: Ângela Rita Christofolo de Mello, Antonio Aparecido Mantovani, José Leonildo Lima, Neusa Inês Philippsen, pela competência, dedicação e muita compreensão.

À Secretaria Municipal de Educação de Nova Mutum por ter viabilizado as minhas viagens para o estudo.

À equipe gestora e todos os professores do Centro Municipal de Educação Básica Integral Caminhos do Saber, que não mediram esforços para que fosse possível a minha ausência na sala de aula.

À equipe gestora e aos professores da Escola Estadual José Aparecido Ribeiro, pelo apoio incondicional, nos momentos de estudo.

Aos alunos do sexto ano D e suas respectivas famílias, por terem participado desse projeto de pesquisa e tornado esse momento tão profícuo de reflexão, interação e construção do conhecimento.

RESUMO

O projeto de pesquisa de intervenção, que ora apresentamos, foi produzido e desenvolvido à luz de uma inquietação que, diariamente, na sala de aula, toma conta dos educadores, principalmente da educação básica: como incentivar a leitura literária com vistas à formação do leitor competente? É sob esse viés que **“Os círculos de leitura e a construção de sentidos no ensino da literatura indígena de Daniel Munduruku: formação, identidade e resistência”** se desenha. Desenvolvido com uma turma de sexto ano do Ensino fundamental, no Centro Municipal de Educação Básica Integral Caminhos do Saber, de Nova Mutum – MT, com o objetivo de reconhecer a importância da literatura indígena por meio do acesso, mediação e reflexão acerca de sua relevância na construção de sentidos preconizando a valorização e o respeito à diversidade cultural, a partir da promoção do contato e engajamento dos alunos, na perspectiva da formação do leitor competente por meio do letramento literário. A intenção dialoga com o que prevê a Lei nº.11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Com aporte teórico balizado pelas concepções de leitura e letramento literário, presentes na obra de Cosson (2020) e Petit (2017), Freire(1982); formação do leitor, Solé(1998), Colomer (2007), Cosson (2020); literatura e literatura indígena, Todorov (2012), Candido (2011), Munduruku (2020), Graúna (2013), Thiel (2013), Jecupé (2007). Para as considerações acerca de concepções de leitura e estratégia metodológica, aplicada na sala de aula, recorreremos à proposta sugerida na obra “Como desenvolver os círculos de leitura na sala de aula”, de Cosson (2021). Ao projeto de intervenção desenvolvido com os alunos, apresentamos os desafios encontrados e avanços obtidos num repertório de atividades diversas que permearam a leitura, o diálogo, a reflexão e a construção do conhecimento.

Palavras-chave: literatura indígena, identidade, resistência, formação, leitor.

ABSTRACT

The intervention research project, which we are presenting here, was produced and developed in light of a concern that daily occupies educators, especially in basic education classrooms: how to encourage literary reading for the formation of competent readers? It is under this perspective that "Reading Circles and the Construction of Meaning in the Teaching of Indigenous Literature by Daniel Munduruku: Formation, Identity, and Resistance" takes shape. Developed with a sixth-grade class in the Elementary School at the Municipal Integral Basic Education Center "Caminhos do Saber," in Nova Mutum - MT, with the aim of recognizing the importance of indigenous literature through access, mediation, and reflection on its relevance in the construction of meaning, advocating for the appreciation and respect for cultural diversity, through the promotion of student engagement and contact, with the perspective of forming competent readers through literary literacy. This intention aligns with what is outlined in Law No. 11,645/2008, which establishes the guidelines and bases of national education, including the mandatory inclusion of the theme "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture" in the official curriculum of the education system. With theoretical input grounded in the concepts of reading and literary literacy found in the works of Cosson (2020) and Petit (2017), Freire (1982); reader formation, Solé (1998), Colomer (2007), Cosson (2020); literature and indigenous literature, Todorov (2012), Candido (2011), Munduruku (2020), Graúna (2013), Thiel (2013), Jecupé (2007). For considerations regarding reading concepts and methodological strategy applied in the classroom, we refer to the proposal suggested in the book "Como criar os círculos de leitura na sala de aula", by Cosson (2021). In the intervention project developed with the students, we presented the challenges encountered and the progress achieved in a range of diverse activities that involved reading, dialogue, reflection, and knowledge construction.

Keywords: indigenous literature, identity, resistance, formation, reader.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O REVERSO DA HISTÓRIA: LEITURA LITERÁRIA	19
2.1 Leitura e literatura: (re)vendo conceitos e (re)significando práticas	20
3 LITERATURA INDÍGENA E LEITURA LITERÁRIA: DESCOBERTA E ESSÊNCIA	25
3.1 A leitura literária	34
4 OS CÍRCULOS DE LEITURA COM A LITERATURA INDÍGENA: MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	39
4.1 A prática os círculos de leitura na construção dos sentidos da literatura indígena	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
Referências	71
ANEXOS	73

1 INTRODUÇÃO

As sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia (Munduruku, 2004).

Nunca, na nossa trajetória, carecemos tanto de humanidade, solidariedade e compaixão. Não conseguimos olhar e ver quem está ao nosso lado, tampouco, quem se faz presente à distância e tenha uma cultura e modo de viver que seja diferente do nosso. O reconhecimento das diferenças e das pluralidades que nos constituem têm nos exigido a tomada de consciência a respeito do que a cada um de nós cabe, na construção das relações que nos humanizam.

Somos uma nação constituída e construída à base de estereótipos e ideais do outro, com a sensação de que tudo que não pertence a nós, que não faz parte da nossa cultura, seja o melhor. Temos uma dificuldade visceral em nos aceitar, nos compreender e, sobretudo, reconhecer a força, a grandiosidade e a diversidade da nossa cultura. Por vezes, tem se tornado difícil, ao longo de nossa história, enquanto cidadãos, percebermos a função social da leitura do que está a nossa volta. Leitura, no seu sentido literal e leitura do que está implícito, do que não se vê, mas, necessária para pensar e contextualizar a realidade vivenciada.

O escopo do trabalho, que ora apresentamos, tem como pano de fundo a literatura produzida pelos povos indígenas, literatura essa que tem seu ensino assegurado por lei desde 2008. Todavia, todas as pessoas envolvidas com a educação desse país, e as que não fazem parte desse universo, mas, já passaram pela escola, reconhecem o tamanho do desafio que temos para que, de fato, a legislação seja efetivamente cumprida.

O desenvolvimento da competência leitora, à luz da formação do leitor com autonomia é um dos maiores desafios da educação básica. Logo, a produção de sentidos alicerçada na capacidade de ler o mundo, contextualizando a realidade vivida, é condição para a formação integral do aluno numa perspectiva que contemple a criticidade e o protagonismo na construção do conhecimento.

Ler, em princípio, é um ato solitário, que marca um encontro entre o texto e o leitor, no qual, se reúnem suas vivências, experiências e expectativas com a intenção

ou o propósito do texto, esse voltado de modo muito particular para o autor. Implica, sobretudo, colocar em xeque a subjetividade do leitor, levando em conta que cada sujeito traz consigo marcas de como a leitura, de alguma forma, tenha afetado sua trajetória de vida.

É nesta perspectiva que se delineia a intenção de se pensar a leitura sob a ótica de mediar o contato dos alunos com a literatura indígena, com vistas à construção de sentidos e o reconhecimento da pluralidade cultural como disparador de tomada de consciência e respeito às diferenças que compõem a formação do povo brasileiro. Esta intenção dialoga com o que prevê a Lei nº.11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O ponto de partida do projeto de intervenção desenvolvido com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, do Centro Municipal de Educação Básica Integral “Caminhos do Saber”, no município de Nova Mutum – MT, foi a leitura da obra “**Vozes Ancestrais**”, de Daniel Munduruku, fruto do trabalho de pesquisa e coleta de contos de povos indígenas espalhados pelo território brasileiro, realizado pelo referido autor. Composta por dez contos, a obra mapeia de norte a sul do país, os valores e costumes de diferentes povos indígenas, num trabalho minucioso que alia, a partir da oralidade, escrita e fotos, a fim de que o leitor tenha uma referência visual da cultura e literatura indígenas.

Todo o trabalho foi desenvolvido pautado num objetivo amplo que visou a promoção do contato e engajamento dos alunos com a literatura e cultura indígenas, sob a ótica do incentivo à leitura na perspectiva do letramento literário, reconhecendo a importância da literatura indígena por meio do acesso, mediação e reflexão acerca de sua relevância na construção de sentidos preconizando a valorização e o respeito à diversidade. Evidentemente, houve a preocupação de, por se tratar de alunos do ensino fundamental, mobilizar ações que os fizessem descobrir o prazer pela leitura.

É importante destacar que todas as ações do projeto de intervenção foram realizadas numa turma, da qual sou professora regente, ministrando aulas de língua portuguesa e arte, totalizando uma carga horária de cinco aulas semanais. Durante todo o tempo de desenvolvimento das atividades, tive o total apoio da equipe gestora de minha unidade escolar e dos professores. Situo tudo isso para mostrar o tamanho do desafio que temos nos deparado na sala de aula, no que se refere a sensibilizar e

envolver todas as nossas crianças num ambiente que, de fato seja favorável para que o interesse e o prazer pela leitura sejam vivenciados.

A indagação que toma conta de nossas ações diárias na sala de aula é a seguinte: como fazer com que nossos alunos se tornem realmente leitores? E não estamos falando de interpretação, estamos nos referindo à mera decifração, à dificuldade que as crianças apresentam para decifrar a palavra escrita. Ler, se estende além da palavra escrita; ler significa decifrar o mundo, o que está em nosso entorno, prerrogativa da linguagem, com a união de texto e pensamento, Manguel (1996), assevera:

Sabemos que a leitura não é um processo que possa ser explicado por meio de um modelo mecânico; sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos também que essas áreas não são as únicas a participar; sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento (1996, p.58).

Logo, o processo de compreensão da leitura não se restringe apenas ao texto impresso, à palavra escrita. Cosson (2021), ancorado nos pressupostos de Manguel, reitera:

Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição (2021, p. 38).

O tempo todo, nossos gestos, ações e atitudes nos remetem à leitura que fazemos de nós e do outro, lemos e somos lidos. Dessa forma, o que nos instiga diariamente, no envolvimento com os alunos do ensino fundamental é pensar em como a escola, enquanto instituição que, em tese, sistematiza o conhecimento, pode atuar efetivamente, na sensibilização e interesse das crianças, no estímulo e prazer pela leitura, mais precisamente pela leitura literária. Colomer (2010) nos leva a refletir sobre o processo de incursão dos alunos à leitura literária, algo que pressupõe sagacidade e tomada de consciência em relação à necessidade de se promover um ambiente que oferte possibilidades de construção de sentidos, a partir do texto literário:

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes... a literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo (Colomer, 2010, p. 62).

A leitura literária no ensino fundamental ainda é o desafio. Isto porque, é visível que as práticas de leitura vivenciada nessa etapa de ensino requerem dos envolvidos, professores e alunos, a compreensão de que a leitura figura como um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem, não só da língua portuguesa, mas, de um modo geral, permeia todas as disciplinas e porque não dizer, entremeia a vida.

A reflexão sobre o conceito de literatura é condição para, à luz da concepção de alguns teóricos, situar o nosso lugar de fala. De início, o crítico e sociólogo Antonio Candido, de modo amplo, assim define Literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (...) ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 2011, p. 174/175).

Este recorte nos faz refletir sobre a literatura como algo vital, indispensável à condição humana que, dentre tantos benefícios, tem a capacidade de suscitar no leitor a compreensão sobre *ser* e *estar* no mundo, além de lhe aguçar a autonomia, a criticidade, o olhar sobre a realidade que o cerca. Logo, o acesso à literatura deveria ser um direito assegurado a todo cidadão, um direito humano e mais uma vez nos reportamos a Candido:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de

Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (2011, p. 186).

A literatura é universal, sua linguagem plural, carregada de significados, que mobilizam no leitor uma infinidade de sentidos e interpretações e, todo ser humano, diante da dureza e dos percalços da vida, jamais deveria ser privado dessa experiência. A literatura como um direito humano que, em tese, deveria ser acessível a todos, ainda se configura como algo utópico, com caráter instrucional ou com objetivo de apenas transmitir um valor moral, sem esmiuçar a grandeza e a beleza do texto literário. Vale destacar que o lugar que a literatura ocupa no universo escolar é demarcado por uma série de rupturas, (des) informação e porque não dizer, da literatura colocada à margem do ensino, mais precisamente da educação básica, em função da inaptidão metodológica de como ensinar a ler o texto artístico e o conhecimento desse sistema semiótico, de uso do texto literário como pretexto para o ensino de gramática, normas, protocolos e revisão de currículos escolares.

Todorov (2012, p. 8) afirma que “não é difícil perceber que a literatura está sob ameaça. E o pior: não se trata de um velho perigo, aquele decorrente da disputa agônica com oponentes de peso como a filosofia socrática, que acusava de subversiva a arte poética – temida principalmente por sua potência encantatória”. Esse perigo se torna tão ou mais estarrecedor frente à possibilidade de se pensar “a argumentação socrático-platônica como de fato elogiosa à poesia, pois reconheceu nela o poder de intervir na formação do espírito e, por conseguinte, da realidade como um todo” (Todorov, 2012, p. 8). Em outras palavras, em que momento o *status* da literatura foi modificado? O referido autor sugere que o perigo a que a literatura está exposta é oposto à ideia acima citada. Trata-se de não possuir poder algum, por não mais fazer parte da formação cultural dos indivíduos, dos cidadãos.

Michèle Petit (2009, p.15), referência em estudos sobre a leitura, com uma pesquisa de caráter interventivo, que auxilia jovens leitores de bairros periféricos de Paris, destaca “a ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar é sem dúvida tão antiga quanto a crença de que pode ser perigosa ou nefasta. Seus poderes reparadores, em particular, foram notados ao longo dos séculos”, a leitura concebida como via de mão dupla, que liberta e aprisiona. Mas, é o seu acesso que contribuirá para a formação do leitor. E a ele caberá escolhas.

É neste contexto, vislumbrando a possibilidade de viabilizar um modo de construção social do conhecimento, pautada no diálogo e na interação e participação efetiva de educador e educando nesta dinâmica, que a leitura literária se faz necessária. Segundo Rildo Cosson (2020, p. 50) “a leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade.”

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, este é um dos ensinamentos propagados pelo educador Paulo Freire na obra “A importância do ato de ler” (1988), que ecoa em toda e qualquer reflexão que verse sobre leitura. Viver implica ler constantemente o que nos cerca e, desde a mais tenra idade, é uma via de mão dupla, lemos e somos lidos. No choro de uma criança recém-nascida, lê-se sob a ótica da mãe, a fome ou a dor do filho. E assim, ao longo de nossa vida, somadas nossas crenças, vivências e trajetórias, aprendemos a ler o mundo, tendo sempre como referência o lugar onde estamos. E a leitura do texto, como é constituída?

Toda leitura traz consigo, em maior ou menor grau, a subjetividade do leitor. O texto aliado aos contextos que o permeiam mobiliza o leitor no sentido de construir significados e relações que o possibilite construir a sua leitura, o que torna pertinente afirmar que:

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante (Jouve, 2013, p.53).

É importante que se ressalte, que embora alguns autores vejam a subjetividade do leitor com certa reticência, é inegável dizer que à leitura que fazemos de uma obra, as expectativas e projeções que traçamos, levamos um pouco de nós. Não há leitura neutra. E, talvez não seja exatamente essa nuance, uma das molas propulsoras que moveria, por meio da leitura, o reconhecimento de si e a construção da própria identidade, refletida no texto literário? Para Vincent Jouve (Apud Rouxel, 2013, p.53), “não se trata, portanto, de apagar no ensino, a dimensão subjetiva da leitura, mas, colocá-la, no coração dos cursos de literatura”, um grande desafio que se instaura diante da realidade do ensino da leitura literária nas escolas.

Para Rouxel (2013, p. 76), “não há leitura forte sem ser sensível”, isto porque ao ler, o leitor ativa suas emoções, sentimentos, experiências e vivências que “ecoam no coração (corpo)” e no seu “espírito de leitor”. Além do mais, cada um, a sua maneira, se apropria de formas muito singulares de identificação e abstração da leitura, pois,

A forma de apropriação de um texto pode igualmente obedecer a uma ação voluntária. Sublinhar frases, copiar um texto, aprender sobre ele, lê-lo em voz alta são gestos simples que marcam a apropriação do texto (...) gestos aparentemente banais, remetem assim como às questões do desejo de ler, aos desafios identitários que estão no âmago das autobiografias do leitor (Rouxel, 2013, p. 77).

O gosto, a releitura e a preferência são indicadores que demarcam as nossas escolhas de leituras e isto, na formação do leitor literário, assume uma nova dimensão à medida em que demarcamos o lugar da leitura e da literatura em cada etapa de ensino. A concepção de leitura e o modo como o professor vê sua importância para a formação integral do aluno, talvez, seja um dos grandes desafios que nos deparamos na atualidade.

Afinal, o que significa ser um leitor literário competente ao findar a educação básica? Ressalte-se que esse cidadão, em tese, seria aquele capaz de construir sentidos a partir de uma obra lida, alcançada por meio de competências e conhecimentos que lhe permitam interpretar o texto literário no contexto em que vive. Na verdade, de acordo com Colomer (2010, p. 31),

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa* (grifo da autora), uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

É a literatura, por meio do acesso e da apropriação do texto literário, contribuindo de modo muito significativo para a formação integral do ser humano, capaz de despertar-lhe a criticidade, a contemplação e, de certa forma, a possibilidade de exercitar o olhar sobre o presente que dialoga com o passado pelo poder da palavra.

Logo, pensar a leitura mediada pelo professor, como uma possibilidade real de compreensão sobre si mesmo e a respeito do mundo, é condição para viabilizar a

formação do leitor que, sem dúvida, perpassa pela leitura literária e o modo como cada um de nós absorve e dialoga com o que é lido. É nesse sentido que a subjetividade do leitor entra em cena. Ela está vinculada, sobretudo, à intimidade do leitor, suas percepções, crenças e valores, que certamente o influenciará na construção de sentidos e interpretação emanadas do texto literário.

E essa dimensão se amplia e ganha um novo sentido quando refletimos, especificamente, a respeito do lugar da literatura indígena na educação básica, nos indagando sobre como as crianças que estão transitando entre o final dos anos iniciais e início dos anos finais, no caso, o 6º ano, tem contato com essa vertente da literatura.

Antes de identificar, ou não, esse lugar, faz-se necessário que nos situemos histórica e legalmente sobre a condição dos povos indígenas em nosso país. Foi somente na Constituição de 1988, que houve o reconhecimento da autonomia dos povos indígenas, respeitando suas peculiaridades e diferenças culturais. Todavia, toda essa visibilidade ainda continua assegurada só na lei, na prática, os conflitos e descasos em relação às questões indígenas nunca estiveram tão longe de serem pacificados e resolvidos.

Ademais, é importante que destaquemos que a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), reconheceram o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, porém ainda diversos obstáculos e percalços que impedem que, de fato, o direito à educação com qualidade e continuidade dos estudos para as crianças e jovens indígenas, seja assegurado.

É nesse contexto, pensando numa educação que inclua pela aprendizagem e que, sobretudo, propicie às nossas crianças, por meio do acesso à literatura indígena, o reconhecimento da diversidade e pluralidade de culturas aliado a vivência de valores, que propomos a construção de sentidos, a partir da leitura da obra literária, prevendo a formação de um leitor competente, capaz de, ao longo da vida, comprometer-se com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Sem dúvida, a leitura é um valor e ler é “compartilhar sentidos de uma sociedade” (Cosson, 2014, p.39), e é a escola, por excelência, o lugar de sistematização da leitura.

É importante também que destaquemos que nos últimos anos temos nos deparado com várias concepções de leitura. Adotamos para nossa pesquisa a leitura na perspectiva dialógica, ancorada na concepção de linguagem como interação

humana, na qual, a palavra produz sentidos que impactam diretamente sobre a forma de “ser” e “estar” no mundo.

É nessa perspectiva que se delinea essa dissertação, organizada em três capítulos, com as seguintes abordagens: no primeiro capítulo, brevemente, explanamos o contexto histórico da formação do povo brasileiro, demarcando a referência e o lugar do povo indígena, ao longo de quinhentos e vinte e três anos de história, denominado “O reverso da história: leitura literária”; no segundo capítulo, intitulado “Literatura indígena e leitura literária: descoberta e essência”, apresentamos as possibilidades de início e estímulo à leitura literária por meio do contato com textos da literatura indígena; no terceiro capítulo, esmiuçamos a aplicação do projeto de intervenção, desenvolvido com uma turma de 6º ano do ensino fundamental, ancorado na metodologia dos círculos de leitura, denominado “Os círculos de leitura com a literatura indígena: mediação e construção de sentidos”. No decorrer do desenvolvimento do projeto de intervenção, analisamos as possibilidades de estimular a leitura literária na educação básica, vislumbrando que é possível sim, ensinar a leitura pelo prazer de ler e pela capacidade de construir sentidos.

2 O REVERSO DA HISTÓRIA: LEITURA LITERÁRIA

Não será fácil superar 522 anos em quatro, mas estamos dispostos a fazer desse momento a grande retomada da força ancestral, da alma e espírito brasileiros. Nunca mais um Brasil sem nós! A existência dos povos indígenas no Brasil é cercada por uma leitura extremamente distorcida da realidade. Ou nos romantizam ou nos demonizam. Nós não somos o que, infelizmente, muitos livros de história costumam nos retratar (Guajajara, 2023).

Se voltarmos ao nosso tempo de escola, muitas inquietações tomam conta de nós. Foram aulas em que o livro didático nos revelava quem foram os primeiros habitantes do Brasil, com imagens que nos levava a um passado longínquo. Naquele momento, nos espantávamos ou achávamos estranha a forma como aquelas pessoas se vestia, sua fisionomia, seus costumes, sua religião. A sensação que tínhamos era a de que aquelas páginas saltavam aos nossos olhos e, em momento algum, perguntávamos ou, na melhor das hipóteses, o professor nos levava a refletir e pensar sobre a origem e condição daqueles povos.

Já se passaram mais de 500 anos e continuamos, pelo menos no espaço da escola, que deveria lançar a provocação e luz aos olhos dos alunos para “ver” e “refletir”, sobre quem é esse outro tão diferente e ao mesmo tempo tão semelhante a nós, omite-se. Que forças externas nos impedem reconhecê-lo e respeitá-lo? Como é que ensinamos as nossas crianças a educar o seu olhar ao que nos difere? Como aliar diferença e identidade, propondo uma escola que se engaje na oferta de um currículo que assegure o multiculturalismo?

São essas indagações que precisam ser feitas constantemente, com ações que, mesmo que gradativamente, embora não seja o ideal, propicie a mudança de mentalidade no que diz respeito ao reconhecimento das diversidades de culturas que compõem a formação do povo brasileiro. Apesar de uma legislação, especificamente a Lei nº.11.645/2008, que normatiza as diretrizes e bases da educação nacional, para compor no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o caminho a percorrer nesse sentido é longo e íngreme, com obstáculos infinitos, que só poderão ser ultrapassados por meio da crença da importância de se começar a reparar esse erro histórico.

É consenso entre nós, e talvez até seja por desconhecimento, sempre termos muito foco nos conceitos de tolerância e respeito, quando nos debruçamos a pensar num currículo que contemple as diversidades e especificidades que compõem a sociedade. Mas afinal, o que significa tolerar e respeitar? Silva (2022), nos ajuda considerar com um pouco mais de reflexão, a respeito das diferenças:

Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade (Silva, 2022, p. 88).

Se a intenção é, e na verdade precisa ser, de pensar no currículo que tenha como um dos pilares de sustentação o multiculturalismo, os conceitos de tolerância e respeito, necessitam de, frequentemente, serem colocados em questão. Não é utopia imaginar que apresentar a literatura indígena às crianças que estão iniciando a sua jornada escolar figure como uma possibilidade real de inseri-las num universo repleto de promessas e esperanças, no sentido de ajudá-las a dar os primeiros passos rumo à compreensão e respeito às diversidades que as cercam.

2.1 Leitura e literatura: (re)viendo conceitos e (re)significando práticas

A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências (Petit, 2017, p. 289).

Na introdução dessa dissertação, traçamos brevemente um panorama da leitura e da literatura, à luz da concepção de alguns teóricos que ao longo do tempo, tem feito com que reflitamos sobre os paradigmas e as práticas que norteiam nossas ações no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a literatura na escola. Embora reconheçamos os obstáculos e as adversidades que subjazem à iniciativa de estimular a leitura, temos a plena ciência e isso sem dúvida, também é um anseio da maioria

dos educadores, de que a leitura do mundo e da palavra, é condição para que possamos suscitar nos alunos, independente da etapa de ensino, o desejo de, por meio do conhecimento, exercer plenamente a sua cidadania. Mas, afinal de contas, o que é ler?

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função de seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (Solé, 1998, p.32).

Por mais que nos pareça algo tão óbvio, esta ideia de que a leitura é um conteúdo, que precisa ser ensinado, em todas as etapas de ensino, na prática, no chão das salas de aulas ainda há muito o que ser feito. Há que se romper paradigmas, há muito consolidados, dentre os quais, a escrita possui um lugar privilegiado. O foco do ensino se concentra na escrita, desconsiderando a importância da leitura.

Embora seja uma ação individual, o ato ler requer diálogos que ativam as experiências vividas, o conhecimento prévio, com o texto, lido ou oralizado, uma vez que, sinteticamente:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (Cosson, 2020, p. 36).

É sabido que a leitura do mundo, do que está ao nosso redor é prerrogativa da nossa vivência diária. A forma como cada um absorve suas leituras, a priori, é um ato individual, íntimo, solitário. Todavia, à medida em que as conexões sociais vão sendo criadas e firmadas, o status da leitura ganha novos sentidos e outras dimensões. Ao nascer já começamos a ler o mundo, a nos comunicar e nos fazer sermos compreendidos. Ao longo da vida, conforme as nossas escolhas, aptidões e oportunidades, a cada um, cabe um quinhão de como lidamos com as adversidades que vão se colocando pelo caminho. Sem dúvida, as leituras que vamos construindo

e (des) construindo nesse percurso, são basilares na constituição do que somos, somos o que lemos, e, em grande parte da vida, o que os leem sobre nós. A leitura é um valor, fato inquestionável, pois é uma competência muito valorizada na sociedade, saber ler alça ao sujeito uma condição positiva diante do mundo. A leitura é sempre valorada, sua ausência, uma inaptidão que marginaliza:

Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive (Cosson, 2020, p. 33).

É disso que se trata, ser capaz não só de ler a palavra escrita, mas também dar conta de compreender todas as inúmeras possibilidades de leituras outras que são parte de suas vivências. E nesse contexto é importante que se destaque a presença dos multiletramentos, conceito que, conforme Cosson (2020), pode ser,

Compreendido como um processo pelo qual nos apropriamos do mundo, reconhecendo tanto o caráter multifacetado da língua quanto a multiplicidade dos meios de comunicação e expressão que a tecnologia hoje nos oferece (Cosson, 2020, p.35).

Estas reflexões nos incitam a situar a leitura e seu uso social, de um modo singular, no espaço formativo da escola, como uma premissa imprescindível para estímulo e incentivo à leitura, sobretudo, a leitura literária, desde a mais tenra idade. Acreditamos ser esse o princípio de ações que, efetivamente, evidenciem a importância de práticas de leitura que suscitem no leitor em potencial, o gosto e o prazer por ler e compreender o mundo.

A literatura existe porque apenas a vida não é suficiente. É preciso de mais, outras formas de compreender a existência humana. À luz de alguns teóricos que definem e discutem o conceito de literatura, faremos algumas reflexões acerca da literatura e sobre seu ensino, mais precisamente, na educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), num rol de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, a competência 3 diz respeito ao repertório cultural que, na prática, significa incentivar os alunos a valorizar as inúmeras modalidades artísticas e culturais, que os cercam, das locais às mundiais, além de participar de práticas diversificadas da produção artística-cultural.

Logo, trata-se de uma competência que, em tese, contempla, além de várias manifestações artísticas e culturais, a arte literária, a arte da palavra.

E é nesse viés, buscando marcar o lugar da literatura na escola, que nos deparamos com obstáculos e desafios que tem feito com que, a olhos vistos, percebamos, de modo vertiginoso, a literatura perdendo seu espaço. É evidente que esse lugar sempre foi passível de questionamento, haja vista que, na maioria das vezes, o ensino da literatura ainda é alçado à função meramente *utilitarista*, que serve de pretexto para outras abordagens, que desconsideram o potencial crítico, sensível e humanizador do texto literário, pois “o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários, é preciso então ensinar àquela e não estes últimos” (Todorov, 2012, p.41), e aqui encontra-se o desafio de ressignificar o ensino da literatura, evitando o seu reducionismo e em algumas situações, seu apagamento.

A literatura enquanto aliada na formação do leitor, vale pelo seu caráter formativo que transpõe os muros da escola, acompanha o indivíduo na vida em sociedade porque:

O valor da literatura vai bem além do pragmatismo pedagógico que lhe é inerente (...). Por meio da literatura o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo (Cosson, 2021, p.133).

Desse modo, é preciso que se reconheça que a literatura é, sem dúvida, um dos instrumentos mais eficazes no que diz respeito a despertar no leitor o gosto e o hábito de ler. Certamente, ter essa concepção de literatura, desde o início da escolarização das crianças, impacta positivamente no incentivo à formação do leitor, peça fundamental na construção de sentidos, que o acompanhará ao longo da vida, à medida em que diversifica e aprofunda suas incursões pelo universo da leitura. Logicamente, ao escritor também cabe a sua contribuição nesse processo, porque:

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao tempo em que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque

prosseguem por muito tempo depois do contato inicial (Todorov, 2012, p. 78).

Diferente de um texto científico que exige dados para a sua comprovação, o texto literário mobiliza o leitor para as inferências e deduções que subjazem às ações de construir um repertório de sentidos em face da leitura de uma obra literária, já “o leitor do texto científico se arrisca menos a confundir sedução e exatidão” (Todorov, 2012, p.79), porque o tempo todo se depara com discursos, ideias e opiniões, hábitos de pensamento, preconceitos ou clichês, que o leva a construir sua interpretação da realidade, geralmente, balizada por uma ideologia dominante. São inúmeras possibilidades de leitura com infindáveis perspectivas de observação e compreensão. Ao leitor de mundo, cabe a opção de interpretar as circunstâncias vividas e agir sobre elas.

3 LITERATURA INDÍGENA E LEITURA LITERÁRIA: DESCOBERTA E ESSÊNCIA

É importante saber que não é só a escrita em papel que é válida. Sabe por quê? Porque nosso povo já viveu muitos anos sem participar da escrita e diretamente comunicaram uns com os outros através da voz, dos gestos ou dos desenhos (Nelson Xacriabá).

A literatura existe para que seja possível para o ser humano conhecer a dimensão do que implica viver. É por meio da arte literária que se pode (re) conhecer a cultura, o passado, as crenças, os costumes de um povo, perpetuá-lo, passá-lo de geração para geração. E nesse cenário, é importante que se contextualize a situação dos povos indígenas no Brasil. É somente a partir dos anos 70, que os movimentos sociais começam a ter uma visibilidade, ainda que tímida, e exatamente, a partir da redemocratização da política brasileira, em meados dos anos 80, e com a constituição de 1988, denominada “*Constituição Cidadã*”, é que se torna possível vislumbrar possibilidades reais de as minorias terem voz e vez.

É sob esse viés, que os povos indígenas, até então, vistos sob a lente do não índio, do homem branco, começam a ter acesso a um grau maior de escolaridade e, conseqüentemente, a frequentar espaços acadêmicos, que lhes permitem transpor o entorno das aldeias, o que contribuirá, de modo determinante e irreversível, para a construção de uma identidade vista sob o olhar e a vivência do indígena. Em outras palavras, paulatinamente, se desenha um lugar de fala de quem, outrora, nunca fora ouvido, quiçá, lido, o indígena.

O escritor indígena Ailton Krenak externa o que significa para o indígena, ter acesso à leitura e à escrita:

Para mim e para meu povo, ler e escrever é uma técnica, da mesma maneira que alguém pode aprender a dirigir um carro ou a operar uma máquina. Então a gente opera essas coisas, mas nós damos a elas a exata dimensão que têm. Escrever e ler para mim não é uma virtude maior do que andar, nadar, subir em árvores, correr, caçar, fazer um balaio, um arco, uma flecha ou uma canoa. Quando aceitei aprender a ler e escrever, encarei a alfabetização como quem compra um peixe que tem espinha. Tirei as espinhas e escolhi o que eu queria (2007, p.15).

A partir dessa conquista, grande parte das etnias indígenas, com sua representatividade tem se consolidado no mundo da cultura letrada e utilizado a

literatura como forma de expressão e resistência no sentido de se fazer ser lida e ouvida, reconhecendo o outro como sujeito que compõe a formação do povo brasileiro. Uma das vozes mais expressivas nessa empreitada de mostrar a essência do povo indígena e, ao mesmo tempo, denunciar um passado histórico é a voz de Daniel Munduruku. O autor denuncia o tratamento dispensado aos povos indígenas, de negligência e negação, ao longo de nossa história, repleto de estereótipos, violência e descaso.

Sua escrita carregada de sentidos e sentimentos desperta no leitor não índio a consciência do quanto ainda há por fazer no que se refere ao respeito à diversidade, à tolerância, ao diálogo, à justiça e à aceitação das diferenças, atitudes essenciais para a convivência entre as pessoas. O caminho a percorrer reparando os erros e injustiças cometidos é longo, talvez, quase interminável, porém, é preciso que se comece a caminhar. E, sem sombra de dúvidas, escolher a estrada ladeada pela leitura e a literatura, torna o percurso menos penoso, sem necessariamente, perder de vista, os percalços e obstáculos que surgirão.

Na obra **“Coisas de Índio”** (2010), de Daniel Munduruku, publicada em 2010, o autor demonstra claramente a sua intenção ao escrever para o público não índio:

Há muito tempo queria escrever uma obra como esta. Queria escrever, mas não por vaidade, e sim por necessidade de oferecer algum tipo de material para crianças e jovens que queiram conhecer um pouco mais sobre os povos indígenas do Brasil. [...] Por isso aceitei o desafio de escrever esta ‘enciclopedinha’, que mostra um pouco da riqueza e da sabedoria de algumas culturas indígenas no Brasil (Munduruku, 2010, p. 7).

Apresentar ao público não índio, principalmente crianças e adolescentes em formação, uma cultura diferente que, por meio da literatura mostra valores e costumes de um povo que mesmo distante, sempre esteve no imaginário e presente na construção de nossa identidade, configura-se como um ato libertador e porque não dizer, de resistência, pelo desejo e necessidade de mostrar o outro lado da história de um povo, contada por quem dela é parte. É uma forma de os estudantes terem acesso a um material que destoa completamente do que normalmente é apresentado nos livros didáticos. Sem contar que, geralmente, a referência aos costumes e cultura indígenas, é sempre situada num tempo já decorrido, no passado, como se esses povos não existissem mais no presente. A luta expressa por meio da literatura, como

modo de dizer e de se autoafirmar, como um povo que resiste diariamente às tentativas de extermínio e apagamento da memória coletiva do povo brasileiro.

A professora e escritora indígena Graça Graúna define dessa forma, o conceito de literatura indígena contemporânea:

[...] a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (Graúna, 2013, p. 15).

E esta literatura, tem alcançado força e representatividade, paulatinamente, o que exige novos modos de ver e agir, no sentido de promover, sobretudo, na sala de aula, por meio da leitura literária, o encontro das crianças, adolescentes e jovens em formação, com a literatura indígena. Sem dúvida, é uma literatura de luta e resistência e ao mesmo tempo, porque não dizer, de insistência e demarcação de espaço e território. Espaços e territórios que, outrora, estavam assegurados e que, ao longo do tempo, foram tomados, o que tem exigido dos povos originários uma luta constante, desigual, alçada à condição de barbárie e extermínio, de quem sempre esteve aqui. Essa força se concretiza por meio da ancestralidade e dos modos de ser dos indígenas cristalizados na palavra, pois:

a literatura indígena tem papel fundamental no diálogo com essa constituição cidadã, no sentido de pensarmos na construção de outros instrumentos, por exemplo, de educação, pois se os livros produzidos por não indígenas não servem para nosso povo, por estar desalinhado como nosso jeito de ser, então o que serve do ponto de vista didático para a formação dos nossos povos? (Kaiapó, 2022, p.107).

Sem dúvida, é esta literatura produzida por quem vive o outro lado da história, que sentiu e sente na pele, desde a tomada dos portugueses, a negação do direito de um povo de viver a sua cultura, seus costumes, seus modos de tratar a mãe Terra. O desafio do ser humano não indígena é compreender e interagir com a sabedoria dos povos originários, no sentido de preservar e salvar o que ainda resta desse planeta. Mais uma vez, é importante que se retome o que significa dar voz e sentido ao texto indígena:

Aqui, reitero o que afirmo em estudos anteriores: que a voz do texto indígena reivindica o direito dos povos originários de expressar seu amor à Mãe Terra; o direito a bem viver seus costumes, sua organização social, suas línguas e de manifestar suas crenças e que, apesar da intromissão de outros valores, “o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência (Graúna, 2013, p.15).

A impressão que se tem e que se passa é a de que os “índios” viviam, não vivem, ou melhor, sobrevivem, num lugar muito distante de nós, não são parte da nossa sociedade, dominada pelos brancos, não-índios. Logo, ler a constituição dessa sociedade, reconhecendo e valorizando a todos aqueles que contribuíram e continuam contribuindo de modo muito significativo para a compreensão e a vivência do respeito às diferenças e diversidades que compõem o nosso povo, torna-se fundamental, no sentido de inculcar nas crianças, leitoras em formação, o real significado de compreender e respeitar o que nos faz diferentes dos outros.

Outro aspecto relevante, que se faz necessário explicitar, diz respeito à literatura nativa brasileira, quando rotula literatura indianista, indigenista e indígena. É importante esclarecer sobre o que trata cada uma dessas abordagens literárias. A literatura indianista contempla as produções literárias produzidas no período romântico brasileiro, pautadas na necessidade de se construir uma identidade nacional, escrita por autores brancos, não índios e “colocam o índio como personagem construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador” (Thiel, 2013, p.4).

Produzidas também por autores não índios, à literatura indigenista, reserva-se as narrativas e temáticas que discorrem sobre a cultura indígena, vista sob o olhar do autor observador, distante, que incorpora a sua produção a visão ocidental, do colonizador:

A perspectiva ocidental característica destas narrativas pode ser evidenciada pela vinculação dos textos nativos a gêneros literários ocidentais, lendas, por exemplo; entretanto, os gêneros textuais e literários são também gêneros culturais, conseqüentemente construídos a partir de visões de mundo e conceitos diferentes (Thiel, 2013, p.4).

Mais uma vez, apresenta-se a imagem estereotipada, carregada de insinuações e silenciamentos de quem foi submetido a um processo de inculturação, vista sob a ótica da supremacia da cultura branca, do não índio.

A luta dos povos africanos e dos povos indígenas pelo reconhecimento e lugar de sua cultura na sociedade e no âmbito escolar, tem sido árdua e constante. Em 2003, a Lei nº. 10.639, já acenava para necessidade e obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura com objetivo de educar para as relações étnico-raciais. Em 2008, há uma atualização pela Lei nº. 11.645, que altera a LDB, com o acréscimo do artigo 26 A, que estabelece em todo o território nacional:

§ 1º O estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p.1).

É uma sinalização para assegurar que, efetivamente estes povos, sua história e sua cultura sejam reconhecidas e que aos nossos estudantes sejam dadas a oportunidade de conhecer outras histórias e outras culturas que subjazem à formação do povo brasileiro. Conhecimento necessário e imprescindível, para que interpretações distorcidas e pré-conceitos sejam evitadas e combatidas.

É neste cenário, que aos poucos, a literatura indígena, produzida por autores indígenas tem alcançado destaque. A respeito de sua função dinamizadora, necessária e de resistência, o escritor, ambientalista e tradutor, Kaká Werá, descendente do povo Tapuia, nos diz:

Para nós, a literatura indígena é uma maneira de usar a arte, a caneta, como estratégia de luta política. É uma ferramenta de luta. E por que uma luta política? Porque, à medida que a gente chega na sociedade e a sociedade nos reconhece como fazedores de cultura, como portadores de saberes ancestrais e culturais, ela vai reconhecer que também existe uma cidadania indígena (Werá, 2017, p .29).

De acordo com Graúna (2013) os textos indígenas, diferentemente do que aconteceu na literatura indianista e indigenista, floresceram na última década do século XX e o início do século XXI, e têm a pretensão sociopolítica e identitária, no sentido da autoafirmação e reconhecimento dos povos autóctones brasileiros.

A oralidade, a escrita e o grafismo compõem as estratégias narrativas da literatura indígena. O simbolismo marcado pela presença constante da ancestralidade, sinalizada como um dos pilares que constituem os valores da cultura indígena, balizada pela proximidade e respeito à natureza e a mãe terra, são recorrentes nesta escrita que tem um propósito que transpõe os limites da aldeia, se propõe, com toda simplicidade que implica viver, apresentar ao outro, o não indígena, que é possível sim, criar possibilidades de uma convivência harmoniosa com o ser humano e a natureza.

A tradição oral, por meio de estratégias discursivas, atribui sentido e significado para uma história que precisa ser contada:

No que diz respeito à tradição, foi preocupação de meu pai ensinar-me a cultura de nosso povo. Desde criança, assim que comecei a entender as coisas, o que ele mais fazia era arranjar um tempo para contar histórias. Reunia os filhos, sentava-se num banco no meio do terreiro, me chamava para perto, e quando não era eu era o meu irmão caçula. Assim, como se estivesse se preparando para uma apresentação, pegava a flauta e começava a tocá-la bem devagarinho. Aquele som ganhava asas, se propagava pelo ar e chegava melodiosamente ao ouvido das pessoas. As crianças, curiosas, corriam para perto e com o maior respeito o rodeavam sentando-se no chão. Aquele era o ponto de partida para uma viagem ao mundo encantado do povo Maraguá. Quando estávamos todos sentados, meu pai detinha-se por um instante, fitava os olhos em cada olhar presente e começava a história (Yamã, 2007, p. 25).

Há uma descrição feita pelo narrador sobre como as crianças indígenas se reúnem para ouvir as histórias contadas pelas pessoas mais velhas. Alguns elementos, típicos da narrativa oral, são destacados:

(...) a presença do contador de histórias, no centro das atenções, a interação com o público, mesmo que apenas pelo olhar, a relação de empatia com a audiência e com o leitor, além de referência ao cotidiano de uma comunidade indígena. Porém, além destes, outros aspectos podem ser notados, como a presença do elemento musical como estratégia de focalização de atenção da audiência no que está por vir, o vínculo emocional construído entre pai e filhos (contador de histórias e audiência) e, conseqüentemente, o vínculo com a própria

tradição de contar histórias, conhecer e dar continuidade à memória ancestral de um povo (Thiel, 2013, p.6).

Por meio das narrativas, sobretudo as míticas, o texto literário indígena estabelece um vínculo com as gerações, marcado pela ancestralidade como mecanismo de compreensão e continuidade da própria história, pois:

O relato mítico que se refere à origem do mundo, dos deuses e do homem, oferece mais que entretenimento, como poderia ser concebido pela perspectiva ocidental; entendido como verdadeiro saber, o mito fornece as bases que sustentam as relações sociais das comunidades tribais. Portanto, o mito não é construção ficcional, mas construção social (Thiel, 2013, p.8).

Estas narrativas, muitas vezes, retomam aos estereótipos das narrativas ocidentais, ao remeter ao tempo incerto, inscrito pelo tradicional “Era uma vez”, com a finalidade de marcar a atemporalidade dos mitos, na continuidade e na memória de seus antepassados, de sua história. É uma tradição, uma crença cristalizada, que perpassa gerações e os ensinamentos oralizados se consolidam. A estratégia do “Era uma vez”, tão presente nas narrativas ocidentais dos contos se evidencia nesse fragmento da obra *Sumiço da noite*:

Há muitos dias a noite não caía no coração da floresta. Homens, mulheres, animais, todos estavam agitados, pois faltava a calma da escuridão para eles poderem dormir. O sol ardia o tempo todo. Ninguém tinha ânimo para fazer nada. Nem mesmo os rituais mais importantes para os moradores da aldeia estavam mais sendo feitos, e o cansaço tomava conta de todos. Mas quem teria feito a maldade de esconder a noite? E por que alguém teria feito uma coisa dessas? (Munduruku, 2006, p. 5)

É importante perceber a força da palavra, expressa pela contação da história e como essa estratégia impacta sobre as crianças no sentido de inseri-las no universo da cultura de seu povo, atendo-se em valores e atitudes que são fundamentais para que compreendam a dinâmica de organização e formação de seu povo. São valores, atitudes e ritos que são parte de suas vidas.

É sob este prisma que se desenha a possibilidade de, por meio do acesso a literatura indígena, mostrar aos alunos do ensino fundamental – anos finais, mais precisamente a uma turma de sexto ano do ensino fundamental, em uma escola

municipal, de Nova Mutum – MT, como pode se tornar possível estabelecer diálogos profícuos e relevantes com a cultura indígena. Desse modo, vamos pensar o contexto em que estão inseridos, à luz de uma leitura literária que possam iniciá-los na construção de sentidos e na expectativa de aprender a pensar sobre as circunstâncias em que vivem

A princípio, a empreitada não se configura como uma tarefa simples, em função do desafio posto que é a adoção de práticas de leituras que envolvam os alunos, frente a todas as expectativas e limitações que muitos trazem consigo, quando chegam à escola.

O tempo em que estamos vivendo não tem sido fácil, sobretudo, quando nos encontramos frente a uma realidade que tem nos exigido novos olhares, novas posturas e outras de compreender o complexo processo de ensinar e aprender. A leitura é a base para a construção do conhecimento, que permeia não só o saber legitimado pela escola, mas também as experiências de vida, afinal, “somos seres de linguagem e seres de narrativas, e estas possuem um valor reparador”, (Colomer, 2010, p. 288) e é disso que nos constituímos e fazemo-nos diariamente.

Nesse sentido, apresentar como objeto de leitura literária aos alunos, uma pequena amostra do que se tem produzido por autores indígenas, mais especificamente pelo autor Daniel Munduruku, um dos precursores e fomentadores das vozes indígenas, reconhecido mundialmente, é um modo de instaurar na sala de aula, esse primeiro contato, necessário e primordial, pois:

As sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia. E foi por causa dela, de sua ação sobre o que não existia, que tudo passou a existir. Foi como um encantamento, um vento que passa ou o sopro sonoro de uma flauta, e... pronto... tudo se fez. Assim é a palavra...cria, enfeitiça, embriaga, gera monstros, faz heróis, remete-nos para nossa própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo (Munduruku, 2022, p.3).

Estamos falando de uma literatura que engaja, mobiliza, reflete e a mediação do professor é salutar no sentido de ajudar as crianças a “ver” o outro por meio da palavra, a reconhecer, mesmo que sutilmente, a presença dos ensinamentos e valores desse outro tão distante e tão próximo de nós. E é à escola que cabe essa reparação,

ainda que longamente tardia, de contar uma outra história, história que humaniza e respeite os povos indígenas, uma vez que:

Talvez um dos maiores equívocos ainda repetidos hoje em dia é afirmar que os povos indígenas estão presos ao passado. Ainda há um bom grupo de pessoas que tende a repetir esse erro como se fosse a coisa mais natural do mundo ser desinformado (Munduruku, 2020, p.83).

É evidente que essa função reparadora não caiba somente à escola, a sociedade de modo geral, os “não indígenas”, têm um dever moral de colaborar com a (des) construção de estereótipos que marginalizam, apagam, dizimam um povo, em nome de uma supremacia de cultura e poder. A leitura do que está nas entrelinhas, da concepção ou intenção de quem produz é relevante nessa compreensão, já que,

ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objeto físico da leitura (Cosson, 2020, p. 35).

Ler, nessa perspectiva, significa promover junto às crianças a leitura reflexiva e engajada que crie um ambiente que favoreça o diálogo, a formulação de hipóteses, a troca de impressões entre os pares, enfim, mobiliza conhecimentos e saberes e favor de uma prática que privilegie a autonomia e o protagonismo na busca pelo sentido do que é lido. À primeira impressão parece algo simples, mas pelo contrário, ativa a interação e a capacidade de estimular a criticidade e a autonomia, frente às leituras que não são parte de seu cotidiano. Trata-se de uma leitura orientada no sentido de que algumas particularidades sejam percebidas, além das possibilidades de se produzir discursos que marquem a alteridade, o desprendimento e o compromisso com o outro.

A leitura literária, sob a perspectiva dialógica e reflexiva, que oportunize situações reais de diálogo, sensibilização e tomada de consciência das crianças sobre a importância de reconhecer o outro, o diferente de nós, em sua integralidade e completude, se evidencia como uma possibilidade concreta de ensino e aprendizagem que afeta diretamente conceitos, posturas e atitudes.

Ainda há muito o que ser feito, sobretudo, para assegurar efetivamente, o espaço da literatura na escola. E, quando procuramos o lugar da literatura indígena,

a dimensão e complexidade desse olhar e tomada de consciência ganham uma dimensão colossal. Porém, essa constatação não tem um cunho fatalista, muito pelo contrário, é a mola propulsora para que comecemos a reparar um erro histórico no que diz respeito ao ensino de literatura.

3.1 A leitura literária

Ao longo de nossas reflexões, a centralidade do projeto de intervenção residiu na possibilidade de vislumbrar a leitura literária como uma promessa de sensibilizar as crianças, no sentido de despertar-lhes o interesse pela leitura. Acreditamos ser este, o primeiro passo, para o início de um percurso, ladeado por desafios e descobertas, que certamente consolidará a formação de um leitor competente.

A relação íntima travada entre a obra e o leitor perpassa por inúmeras descobertas, perspectivas, frustrações. Permite ao leitor, a partir de sua realidade vivida, vislumbrar sentidos, construir ideias, refutar estereótipos. E nessa dinâmica, a subjetividade do leitor literário é evidenciada por meio da interação que ocorre entre o leitor, a obra e o autor, alicerçada nas infinitas possibilidades que a literatura nos apresenta de nos tornarmos seres humanos melhores, pois:

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov, 2012, p. 23-24).

A leitura possibilita o exercício da democracia, pois permite que o leitor possa compreender as relações constituídas, o ser e estar no mundo, enfim, construa a sua percepção da realidade, ligada à capacidade de contextualizar a sua visão de mundo. Ao se tratar da iniciação desse leitor criança no mundo da leitura, é muito importante que o professor tenha a possibilidade de selecionar obras diversas que contribuam para que este leitor tenha acesso a uma infinidade de leituras que o ajude a construir sentidos, interpretando o contexto a sua volta, lançando mão da autonomia e da criticidade. No entanto, para que isto se torne viável, tem-se o desafio de “descolar”

da leitura do texto literário, sua função *meramente utilitária*, o que ainda é feito com muita frequência.

Em se tratando da leitura da literatura indígena, é importante que se considere:

Para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética. Para tanto, faz-se imprescindível tratar de questões voltadas para a atividade leitora, focando primeiro a leitura do outro para então passar à leitura de suas obras (Thiel, 2013, p.12).

Uma questão crucial que se instaura diz respeito à centralidade da leitura na sala de aula, mais precisamente, o espaço e o tempo destinado às ações que envolvem ler e construir percepções e sentido ao que seja lido. Essa abordagem perpassa, sobretudo, pela concepção de ensino e/ou de linguagem que se adota e o desafio é estimular a formação de um leitor capaz de compreender e agir criticamente sobre a realidade que o cerca. A chegada da literatura indígena na sala de aula está condicionada ao modo como se concebe a necessidade de transpor o que preveem os currículos institucionalizados e normatizados, alçando a esta literatura, seu real valor.

O célebre crítico literário professor Antonio Candido quando afirmou, há muito tempo, que a literatura é um direito humano, talvez, não tenha tido a exata dimensão, do quanto sua afirmação faria sentido, tanto tempo depois. Agora, mais do que nunca, a leitura literária faz-se urgente e necessária. E, estamos falando de uma leitura que promova a interação e reflexão do leitor sobre o que é lido, suas implicações, diálogos com o presente e o passado, que lhe permita construir e (des) construir sentidos e impressões:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação (...) os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação dos estados de coisas predominantemente (Candido, 2011, p. 175).

Reconhecer as leituras que são feitas fora do espaço escolar, levar em conta o que as crianças leem por iniciativa própria, seus encantos e expectativa frente às suas opções de escolhas de leituras, tem-se mostrado cada vez mais como uma via que pode ser trilhada, no sentido de fomentar o gosto pela leitura. O encontro entre a tradição e o presente, sem dúvida é um aliado nesta construção. Marisa Lajolo, em ensaio publicado em 2008, intitulado “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, no qual, revisita seu ensaio, de 1982, “O texto não é pretexto”, nos diz que:

O caráter coletivo da leitura que a escola patrocina pode também recuperar o caráter coletivo e socializado de práticas sociais de leitura e escrita... E hoje acredito que a forma de os alunos aprenderem a ler artigos de jornal, contos e letras de música é, exatamente, distanciarem-se das situações comuns de circulação destes gêneros. Nesse distanciamento, é mais fácil desenvolverem categorias críticas de leitura para que, em situações comuns exteriores à escola, os alunos possam ser sujeitos críticos da leitura que fazem de tais textos (Lajolo, 2009, p. 106).

É a prática da leitura em favor da autonomia e da criticidade, sob o viés de uma escola que seja capaz de promover a emancipação do cidadão por meio da aprendizagem. Temos a ciência de que temos muito a aprender e a ensinar. Entretanto, essa liberdade para pensar e autonomia para trilhar o próprio caminho, ladeado pela sensibilidade, humanização e reconhecimento do outro, sem dúvida, é condição para uma sociedade mais justa e solidária e a literatura é a única arte capaz de ampliar horizontes e vislumbrar novas possibilidades de *ser* e *estar* no mundo. Subjetividade, compreensão e sentido se complementam, são indissociáveis na busca incessante de respostas e indagações que justifiquem ou expliquem o sentido da vida.

Petit (2019) destaca:

O que a experiência da leitura tem de insubstituível talvez seja o fato de abrir os olhos e provocar esse pensamento vivo, o fato de atrair ideias, sugerir comparações insólitas, inspirar, despertar. O que constitui seu valor são esses momentos em que as palavras surgem, os elos são tecidos, em que somos de certa forma fecundados – e eis que os leitores estão do lado da feminilidade (Petit, 2019, p. 66).

A experiência com a leitura literária inspira e desperta o leitor para as infinitas possibilidades de produção de sentidos, o auxilia na vivência da autonomia, no olhar

atento e na criticidade, e promove a interação entre o texto e o leitor. Thiel (2013) ratifica:

Quanto à leitura literária, esta é lida na interação texto-leitor, o que significa que o sentido se concretiza em um entrelaçamento cultural, principalmente se o texto parte de uma cultura e tradição literária e chega a um leitor que aprendeu a ler textos literários segundo outra cultura e outra tradição literária (Thiel, 2013, p. 14).

Se queremos, de fato, incentivar a formação de um leitor competente, que seja capaz de reconhecer as diversidades e potencialidades que textos literários de culturas diferentes, como a indígena e a africana poderão lhes agregar, é imperativo que promovamos situações de leitura discursivas que dialoguem com o outro, com as diferenças e viabilizem a construção de outros sentidos e percepções de si e do outro na construção da sociedade.

Ao estabelecer uma base nacional comum curricular que normatize e oriente o ensino da educação básica, desafios de ordem estrutural que perpassam pela formação inicial do professor, concepções e paradigmas de ensino e aprendizagem que norteiam os currículos escolares tão diversos, as práticas sociais de leitura estão na centralidade do documento, e suscitam reflexões e tomada de decisão.

Não há no documento da BNCC um detalhamento sobre a concepção de linguagem que deverá ser abordada ao longo da educação básica, uma vez que o que se tem muito evidente é a preparação do aluno para, ao final dessa etapa desenvolver habilidades de leitura e escrita, dominar competências necessárias a vivência e convivência com a sociedade. Ao todo são dez competências gerais que deverão ser trabalhadas desde a educação infantil até o final do ensino médio. As competências são as seguintes: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e reponsabilidade e cidadania. A ideia é transformar a sociedade por meio da educação.

O desenvolvimento destas competências está previsto para toda a etapa da educação básica, de modo que a BNCC estabelece

(...) a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a

compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2018, p. 59).

Percebe-se, nesse contexto, que os quatro eixos que sustentam as práticas de linguagem no referido documento, leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, no decorrer do processo educativo estão interligadas e progridem prevendo a autonomia e criticidade dos estudantes. É o domínio da leitura e da escrita que incidirá sobre as demais disciplinas e promoverá o tão almejado protagonismo do estudante na construção do conhecimento.

A capacidade de ler, interpretar e agir sobre o contexto em que se vive tem se tornado um grande desafio que permeia, inclusive, outros espaços além-escola. Em outras palavras, nota-se que as habilidades de leitura que deveriam estar desenvolvidas sob diversas situações e circunstâncias ficam aquém do desempenho e compreensão esperados. A definição de estratégias mais claras e eficazes de leitura, que considerem as práticas sociais que envolvem o cotidiano do cidadão é prerrogativa para assegurar a formação do leitor competente.

As multimodalidades presentes nos textos que circulam socialmente em todas as esferas comunicativas exigem das pessoas o domínio de habilidades que lhes auxiliem na construção das próprias aprendizagens, haja vista que:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (Rojo, 2012, p.27).

Sem dúvida, trata-se de viabilizar práticas de leitura que desenvolvam a criticidade, autonomia e iniciativa do leitor frente às demandas de tomada de decisão e escolhas que a vida apresenta.

4 OS CÍRCULOS DE LEITURA COM A LITERATURA INDÍGENA: MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Seria muito bom que os brasileiros não indígenas compreendessem que somos seres do presente. Que respeitamos o passado como memória, mas não somos escravos dele. Que não esquecemos nosso ancestrais, mas não precisamos nos trajar como eles para que isso aconteça. Seria muito positivo que a sociedade nos visse como contemporâneos e que, portanto, dividimos o mesmo tempo, somos vítimas das mesmas urgências (Munduruku, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que norteia o currículo da educação básica brasileira. Trata-se de um documento normativo que orienta as escolas sobre os procedimentos a serem adotados, com vistas à formação integral do aluno, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades.

A princípio, essa proposta didática contempla as habilidades a seguir, com a intenção de ativar o conhecimento prévio dos alunos e mobilizar saberes para que a leitura aliada à construção de sentidos, se torne instrumento coletivo de emancipação pela aprendizagem e vivência cidadã. Citamos, abaixo, as habilidades:

(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura,

eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando sua apreciação, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Os círculos de leitura se configuram como um modo de compartilhar a leitura, imprimindo à ação de ler sentido e significado, dinamizando por meio da interação, troca de experiências e definição de papéis do aluno leitor. É uma estratégia de ensino de leitura literária que potencializa a participação e a autonomia dos envolvidos e, sobretudo, contribui de modo muito significativo para a construção de sentidos do texto literário.

Para a implementação dos círculos no ensino fundamental, nossa proposta de intervenção estará alicerçada na obra “Como criar círculos de leitura na sala de aula”, de Rildo Cosson (2021), que se trata de um manual prático, que revisita a obra anterior do autor “Círculos de leitura e letramento literário”, e apresenta possibilidades reais de se aplicar uma estratégia de leitura que, de fato, auxilie os alunos na compreensão do texto literário, por meio de discussões coletivas, engajamento, reflexão comportamental, que certamente impactarão na formação do leitor literário cidadão.

Segundo Cosson (2021), a eficácia dessa estratégia requer que o professor siga as seguintes etapas: modelagem, prática e avaliação, a saber:

Na modelagem, a atividade é essencialmente centrada no professor, que apresenta o círculo e leitura e prepara os alunos para participarem

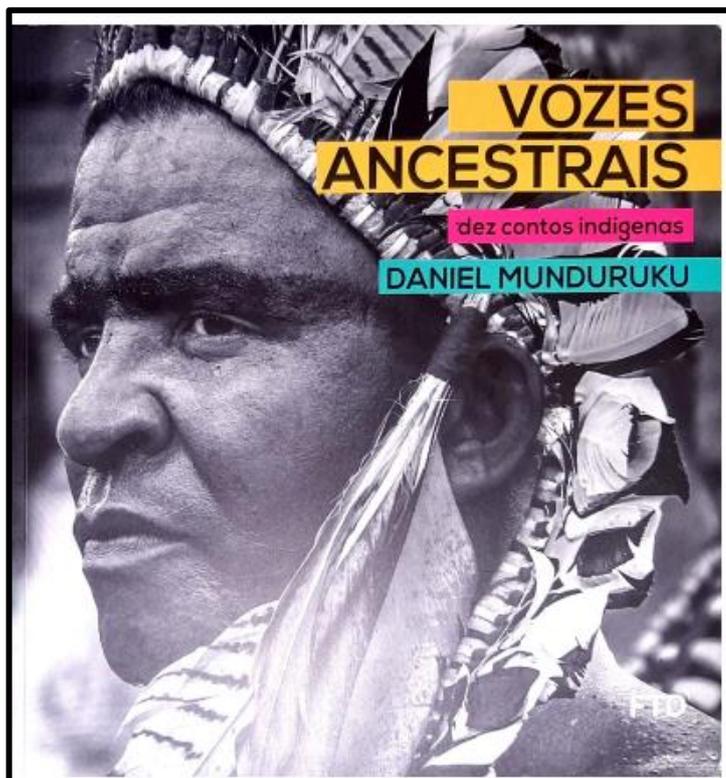
dele produtivamente. **Na prática**, a atividade passa a ser dos alunos, que leem um livro todo ou um trecho, preparam questões e debatem a obra em grupo na sala de aula. **Na avaliação**, por sua vez, professor e alunos compartilham a responsabilidade de verificar rendimentos e avançar na consolidação do círculo de leitura como atividade formativa, seja por meio da observação da discussão e da análise das anotações, no caso do professor; seja por meio de formulário de autoavaliação e avaliação oral coletiva, no caso dos alunos (Cosson, 2021, p. 35/36).

Embora estas etapas sejam distintas, elas não ocorrem isoladamente, podem se misturar à medida em que o funcionamento do círculo evolui na sala de aula. É importante ressaltar que cada uma dessas etapas, diluí-se em diversas fases, que seguidas, aumentam significativamente as chances de iniciar a formação de um leitor literário competente.

As etapas do desenvolvimento do círculo de leitura foram organizadas, com algumas adaptações em função da realidade da turma, ressaltando-se que todas as orientações estiveram centradas no professor. Para os alunos adentrarem no universo da literatura indígena, a primeira atividade proposta foi a de que por meio de um desenho, ilustrassem a figura de uma pessoa indígena. Eles tiveram a liberdade de ilustrar uma criança, jovem ou pessoa adulta.

A partir dos desenhos e da reflexão sobre o que cada um trazia no imaginário sobre as pessoas indígenas, aos alunos foi apresentado em que consistiria a aplicação do projeto de intervenção. Eles foram informados que leriam uma obra de literatura, de autoria indígena. Logo, na primeira etapa, denominada Modelagem, a atividade foi centrada no professor que apresentou, detalhadamente, para a turma o que seria desenvolvido o círculo de leitura.

Já, a segunda etapa, nomeada **Prática**, iniciou-se o círculo de leitura, que se desdobrou em três momentos distintos: primeiro, os alunos tiveram a oportunidade de selecionar a obra. No caso, a obra selecionada foi “Vozes Ancestrais”, de Daniel Munduruku, composta por 10 contos, de 10 povos, que vivem em diferentes regiões do país.



Daniel Munduruku costuma afirmar: “Escrevo para me manter índio”. Foi com essa motivação que o autor teve a ideia de procurar indígenas de dez povos e coletar os contos tradicionais transcritos nesta obra, trazendo para o leitor um pouco das crenças e tradições das populações que habitam o território brasileiro.

Figura 1: Capa da obra trabalhada. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O momento seguinte tratou da formação dos grupos e do cronograma de leitura. O fundamental é que haja rodízio de membros dos grupos, a cada obra lida. Neste caso, leu-se apenas uma obra e os grupos foram mantidos. E quanto ao cronograma, foi estabelecido em consonância com as aulas de leitura da turma, uma hora/aula semanal.

À professora coube a organização dos grupos, em trios, por se tratar de uma turma com trinta alunos. E a ideia foi a de que todos os contos fossem lidos e discutidos, a partir de questionamentos direcionados pela professora. Este momento foi de descobrimento da leitura, interação entre os integrantes trios. Após a lida dos contos, a conversa foi mediada por estas questões: o que aprendi? O que posso vivenciar? Posso começar a pensar a cultura indígena de modo diferente?

É evidente que, por se tratar de uma turma de sexto ano, com muita dificuldade concentração e abstração de leitura, houve a necessidade de muita retomada, diálogos que ajudassem as crianças a se situarem no contexto da leitura dialógica e reflexiva, que conversasse com a realidade. Sobre o cronograma das leituras, optou-se por realizá-lo semanalmente, durante as aulas de leitura, com duração de

aproximadamente uma hora. Houve momentos, devido à organização da escola, em que não se pôde cumprir o cronograma.

Além da leitura dos contos, decidiu-se, no decorrer das aulas, apresentar outras possibilidades de leitura que ajudasse aos alunos a compreender melhor a dinâmica da construção literária indígena. Um exemplo disso, foi assistir a um vídeo de leitura do conto “A origem das marcas”, de origem do povo Kaingang, que estão no sul e sudeste do país:

O povo kaingang está em contato com a sociedade desde o final do século XVIII, quando aceitou a entrega dos fóg (não indígenas) em seu território. No entanto, historicamente esse povo é citado desde o século XVI por viajantes e naturalistas. Os Kaingang pertencem ao tronco indígena Jê e falam fluentemente sua língua. Habitam atualmente quatro estados brasileiros (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), mas no século XIX seus domínios se estendiam para oeste, até San Pedro, na província argentina de Misiones. Sua população atual é estimada em 37 mil pessoas (Munduruku, 2021, p. 49).

É relevante que se destaque que toda a organização da obra, apresenta a cada conto, seu povo originário, estados brasileiros onde residem, devidamente marcado no mapa e um texto breve sobre sua história. Estas informações abrem um leque de possibilidades de informação e construção de conhecimento feita pelas crianças a respeito da cultura indígena, que transpõe a disciplina de língua portuguesa.

No que concerne à etapa de definição de papéis entre os componentes do grupo, optou-se por organizá-lo de dois modos dependendo das atividades de leitura que eram propostas: trios para a leitura dos contos e grupos maiores para pesquisas sobre alguns povos indígenas. Em ambas as organizações duas funções foram definidas: coordenador e secretário.

A leitura sempre foi feita em sala de aula e aos alunos foi proposto que escolhessem um conto, dentre os dez da obra, para que lessem em casa com alguém da família. Após a leitura, orientou-se que se conversasse sobre o que fora lido. Esta foi uma atividade desafiadora, que a maioria não conseguiu realizar, em função de ser uma prática que ainda não estão habituados. A ideia é exatamente, propor esse tipo de leitura mediada em casa, pelo aluno, em outras oportunidades.

Embora, a base teórica e metodológica de desenvolvimento desse projeto de intervenção esteja sustentada nos autores que discutem mediação da leitura e, de

modo especial, em Cosson (2021) “Como criar círculos de leitura na sala de aula”, adaptações e outras possibilidades de ler e refletir sobre o texto lido, foram desenvolvidas, afinal, o próprio autor ressalva:

Nesse sentido, o leitor-professor vai encontrar aqui um detalhamento didático do círculo de leitura com uma prática de letramento literário na escola, um material de apoio à prática docente. Daí também as repetições dos argumentos e a ênfase nos procedimentos que podem ser adotados para a concretização da estratégia em uma sala de aula, compreendendo, obviamente, que devem ser adaptados ao contexto específico de cada escola e às características de cada turma de alunos (Cosson, 2021, p.8).

Este olhar sobre a dinâmica de organização da escola e as especificidades da turma, foi adotado ao longo do desenvolvimento de todas as atividades de leitura.

Na etapa denominada Orientação, brevemente, um ou mais aspecto relevante da obra como um todo e especificamente do conto em foco naquele momento, foi abordado pelo professor. Simultaneamente, a Discussão já era contemplada naquela circunstância, uma vez que os alunos participavam e traziam suas impressões sobre o que haviam lido. É certo que essa condução, prevendo o envolvimento e a percepção implícita nas leituras, além do contexto com a realidade, sempre foi mediada pelo professor.

Registro, Organização e Comentário, permearam todas as atividades de leitura, fosse oralmente ou a produção escrita, em fichas de leitura sobre impressões individuais ou do grupo, a respeito do que fora lido.

A leitura da obra como já comentado anteriormente, foi permeada por outras ações que diretamente dialogavam com questão dos povos indígenas e com a sua produção literária. Foi com este intuito que os alunos, organizados em grupos maiores, fizeram uma pesquisa sobre cinco povos que estão no Mato Grosso. O objetivo foi que eles conhecessem um pouco mais sobre a história de etnias que estão tão perto e, ao mesmo tempo, longe do conhecimento de quem está em formação e já se constitui como cidadão da sociedade, da qual, é parte.

A pesquisa de intervenção desenvolvida concebeu a escola como, por excelência, um espaço dialógico, que promove a interação pela linguagem e propicia a troca de experiências e o reconhecimento da diversidade de vozes, histórias e culturas que constitui a nossa identidade. Às nossas crianças, se faz urgente e necessário, apresentar as possibilidades de construir um novo sentido e significado

ao que está posto. A leitura, como instrumento de resistência e liberdade, que acolhe, respeita ensina a ver e ler o mundo.

4.1 A prática os círculos de leitura na construção dos sentidos da literatura indígena

Ler e compreender o que se lê, alçando a esse ato a capacidade de estabelecer sentido e significado entre o lido e a realidade vivida, tem se configurado como o maior desafio do complexo processo de ensinar e aprender, presente no ensino de língua portuguesa da educação básica.

As avaliações externas, especificamente as que trazem em seu bojo a mensuração da proficiência no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora e do letramento matemático, têm demonstrado de modo muito significativo e preocupante, o quanto o domínio dos conceitos básicos de língua portuguesa e matemática tem ficado aquém, na aprendizagem das nossas crianças.

É nesse contexto que se desenha a necessidade de problematizar uma situação que, *a priori*, carece de intervenção pedagógica no sentido de promover momentos dialógicos de aprendizagem, carregados de sentidos e interação, entre alunos e professor movidos e mobilizados pela linguagem.

Logo, indagações que abordem esta problemática surgem nos fazendo questionar como será possível promover a leitura literária na escola sob o viés da formação do leitor a partir da literatura indígena. E nos indagamos de que forma é possível criar situações de aprendizagem que envolvam o dinamismo e a participação dos estudantes? Assim, pensamos como aliar a democratização do ensino ao fazer pedagógico que, efetivamente, contemple o exercício da autonomia, do diálogo, da cooperação e do protagonismo estudantil?

Como o objetivo amplo do projeto de intervenção prevê desenvolver nas crianças de sexto ano do ensino fundamental a capacidade de ler, compreender, oralizar e discorrer sobre a produção de sentidos, a partir da leitura de contos que dialoguem com a diversidade, o respeito, a tolerância, o senso de justiça e, sobretudo, promova o reconhecimento de que por meio do texto literário há a possibilidade de humanizar as relações humanas, as ações para alcançar tal finalidade foram desdobradas contemplando abordagem diversas.

A leitura literária dialógica na escola, mediada pelo professor, ainda é uma prática tímida, principalmente, na educação básica, foco de nossa intervenção. Há a necessidade de criar situações que promovam o compartilhamento de impressões que são abstraídas por meio da leitura do texto literário. Desafiador para o professor e para o aluno. Porém, mais do que nunca, necessária:

Do nascimento à velhice, estamos sempre em busca de ecos do que vivemos de forma obscura, confusa, e que às vezes se revela, se explicita de forma luminosa, e se transforma, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. E nossa sede de palavra, de elaboração simbólica, é tamanha que, com frequência, imaginamos assistir a esse retorno de um conhecimento sobre nós mesmos surgindo sabe-se lá de que estranhas fontes, redirecionando o texto lido a nosso bel-prazer, encontrando nele o que o autor nunca teria imaginado que havia colocado (Petit, 2017, p.112).

São as leituras que, ao longo da vida, vão marcando de forma indelével a nossa existência e postura diante da vida e do mundo. Talvez seja utópico o desejo de sinalar, em nossas crianças, a possibilidade de poder vivenciar tal experiência, que no decorrer de sua vida escolar pode contribuir para sua formação integral.

Por outro lado, exercitar, no ensino fundamental, mobilizar a escuta sensível e estimular o registro escrito da compreensão do que foi lido e discutido, ainda não é uma prática constante. Exige-se do professor e do aluno, predisposição e sintonia para, de fato, estarem abertos à participação e engajamento, imprescindíveis para mobilizar a construção de sentidos.

Os círculos de leitura, embora nesta experiência tenha sido feitas as adaptações que se ajustaram a turma, sem dúvida, se apresenta como uma estratégia de leitura que privilegia o compartilhamento de textos e a formação integral do aluno, além de instigar a iniciativa e o pensamento crítico e autônomo.

Os pais, mães e/ou responsável pelos alunos sempre estiveram cientes de que seus filhos estavam lendo literatura indígena e dialogando sobre esta temática. Tanto que, inclusive, foi lançado um desafio para que fossem lidos contos em casa, com a participação da família.

A intervenção pedagógica desenvolvida com a turma de sexto do ensino fundamental, esteve alicerçada na estratégia metodológica idealizada na obra “Como criar círculos de leitura na sala de aula”, Cosson (2021). Antes de desenvolver

algumas atividades adaptadas à realidade da turma, algumas ações de sondagem, foram previamente aplicadas à turma.

Neste sentido, a ação inicial do projeto de intervenção, propositalmente ocorreu no dia 19 de abril, com a intenção de promover uma escuta e um olhar atento sobre a percepção que a turma tinha sobre a figura do “índio” em sua memória.

Pelo fato de ter sido instituído o dia dos povos originários exatamente nessa data apresentamos aos alunos uma breve notícia sobre esse dia, com foco na diferença entre o termo “índio” e “indígena”. Após a reflexão sobre o conteúdo visto, os alunos foram instigados a criar, por meio de um desenho, a imagem que eles tinham em mente da figura indígena. A pessoa retratada, poderia ser uma criança, jovem ou adulto.



Figura 2: Alunos assistindo a uma reportagem
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Desenho 1/ Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Desenho 2/ Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Desenho 3/ Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Desenho 4/ Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Desenho 5/ Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A turma toda se envolveu e cada um, a sua maneira, criou o seu desenho e foi a atividade inicial para envolver a turma no universo da leitura da literatura produzida por autores indígenas, mais precisamente do autor Daniel Munduruku.

O passo seguinte consistiu em apresentar à turma, dividida em trios, a obra “Vozes Ancestrais”, do referido autor. Desta feita, o objetivo da atividade, pautado no que prevê Rildo Cosson, foi de explorar a obra, em seus diversos aspectos: composição, publicação, arte gráfica, enfim, os alunos foram incumbidos de manusear a obra, para que fossem percebidos todos os elementos visuais que a compunham. Ressalte-se que, cada aluno tinha o seu exemplar do livro, pois a política educacional da rede pública do município de Nova Mutum, trabalha com material apostilado e kits literários e nas leituras previstas para o sexto ano, “Vozes Ancestrais”, a qual selecionamos para esta intervenção, faz parte das leituras previstas para o sexto ano.



Imagem 1: Leitura em trios
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagem 2: Leitura em trios
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagem 3: Leitura em trios

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagem 4: Leitura em grupos maiores
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Por se tratar de uma turma de sexto ano, que ainda traz consigo marcas do período pandêmico, no que concerne ao tempo que precisou desenvolver atividades remotas, ainda há muitos desafios no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora. Desde o início da aplicação do projeto de intervenção sempre foi muito nítida a ideia de mediar o contato dos alunos com a literatura indígena. Embora, no primeiro momento o objetivo fosse a formação do leitor, essa abordagem foi revista por se tratar de leitores iniciantes, tendo o primeiro contato com a literatura indígena. A princípio, pareceu algo simplista, mas não foi, pois era a primeira vez que os alunos ouviam sobre o autor e a sua estreia nas leituras de Daniel Munduruku.

Frente a esta realidade, optou-se por desenvolver algumas atividades que foram além do círculo, com o objetivo de fazer com que os alunos, de fato, iniciassem a leitura, com a primeira pretensão de conhecer e tentar abstrair algum ensinamento do que fora lido.

Antes do manuseio propriamente dito da obra, os alunos assistiram a um pequeno vídeo, de um diálogo entre o autor Daniel Munduruku e o ator Cauã Reymond, cena da novela “Terra e Paixão”. A partir da breve cena que tratava sobre a mudança do ser humano e como seria possível essa empreitada, o pajé (Munduruku) deixa a dica de que cada ser humano, que deseja a mudança, deve plantar uma semente. As crianças foram indagadas sobre quais sementes elas plantariam. Foram elencadas, no quadro, as sugestões: amor, solidariedade, esperança, respeito, amizade, felicidade.

Além dessa reflexão, a apresentação do vídeo teve a intenção de mostrar aos alunos quem era Daniel Munduruku. Foi a primeira vez que eles ouviram falar que existia um autor, que escrevia histórias sobre os povos indígenas e era indígena. Foi uma experiência muito interessante, viabilizar o contato com outra cultura e formas de ver e pensar o mundo.

Após esta reflexão, como estávamos estudando o gênero história em quadrinhos, propusemos aos alunos que criassem, em duplas, uma tirinha que demonstrasse a importância de se cultivar as sementes para a construção de um mundo melhor:



Figura 1: Produção dos alunos. Fonte: Arquivo pessoal da



1

Figura 2: Produção dos alunos. Fonte: Arquivo pessoal da

Ao modo deles, refletiram, após várias discussões e participação ativa, como poderiam contribuir para termos uma sociedade mais empática e solidária. Ficou evidente que, ao expressarem suas impressões, muito do que vivenciam no dia a dia aparece no texto. Por serem crianças, em formação, foi um exercício que os levou a tentar conciliar a abstração do vídeo e das interações com a turma, com a tirinha construída.

A turma foi dividida em dez trios, a cada trio, coube a leitura de um conto da obra “Vozes Ancestrais”, pois ela conta com dez contos, que tratam de temas diversos, mapeados, contemplando povos que se encontram de norte a sul do país. A orientação para o desenvolvimento dessa atividade foi a de que cada trio lesse, e a partir de sua abstração, registrasse um ensinamento e um valor apreendido com a referida leitura, além de anotarem também, o que mais gostariam de ler no universo da literatura indígena.

¹ Título da tira: Partilha/ Nossa, que calor de rachar o bico. Acho que vou lá na vendinha do seu Sebastião comprar um refri. /Oi, seu Sebastião, vim comprar um refri bem geladinho. / Oi amigo, quer um gole do meu refrigerante?

Nesse momento, as contribuições ainda foram tímidas, haja vista que este foi o primeiro contato com a leitura dos contos. Na semana seguinte a organização consistiu em reunir dois trios e o desafio era trocar ideias e impressões sobre os contos lidos e mais uma vez, registrar as impressões obtidas.

A atividade proposta na quarta aula, consistiu na apresentação em vídeo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rtO8o6bKPew>, da leitura do conto “A origem das marcas”, com o objetivo que os alunos, a partir da animação do vídeo, refletissem sobre os valores que o conto revelava. Com a mediação da professora foi possível abstrair mensagens muito positivas sobre o amor fraterno, a convivência harmoniosa entre irmãos e sobretudo, a constatação de que força e intelecto podem conviver, nos ensinando que o respeito às diferenças é fundamental na construção das relações humanas.

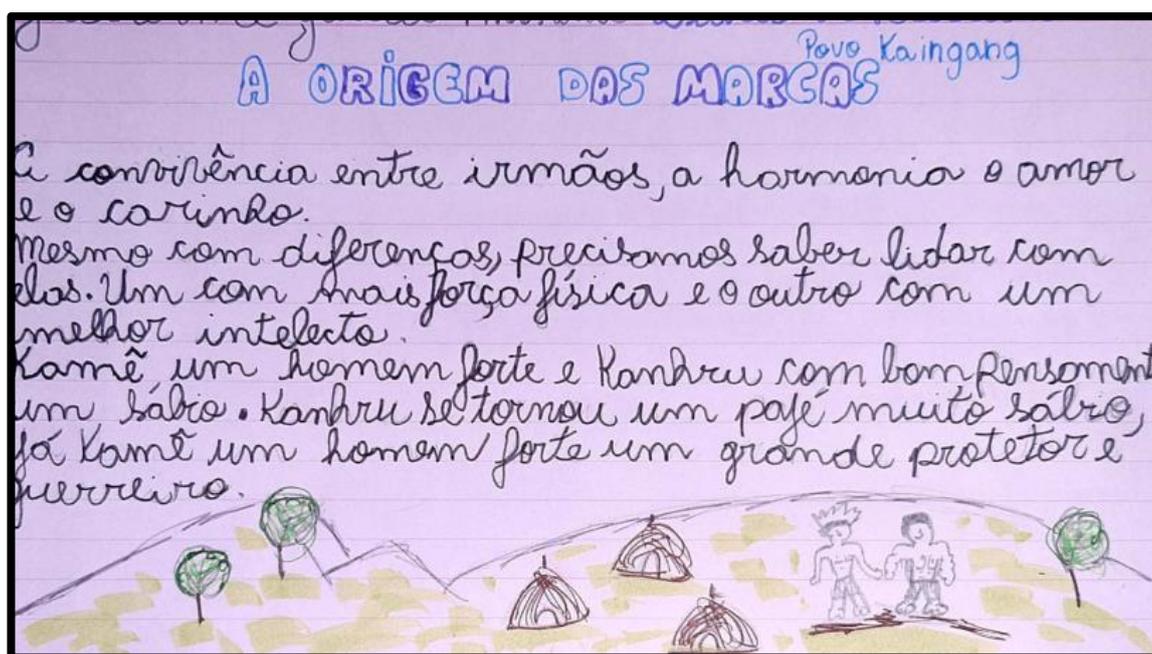


Figura 1: Impressões de leitura dos alunos. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A Origem das Marcas

Hoje eu li um conto (a origem das marcas)

o. Conta sobre dois irmãos gêmeos Kaingomg, um
 chamado Kaporu eles um foi para o Caminho de Flores
 e o outro foi para um de Pedra.

Um tempo passou e eles cresceram e Kamê se tornou, com
 o seu amigo um rio ai foi até o domo Pergunta se
 podia voltar um pouco, e quando o rio o domo era
 osu irmãos gêmeos:

Com isso aprendia que devemos
 respeitar os outros sem ter nada de nós que ter a
 diferença. A diferença não importa quando
 há um amor.

Figura 2: Impressões de leitura dos alunos. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

"Diária de Leitura"

"A ORIGEM DAS MARCAS"

• Que os principais destaques sobre o conto é que os irmãos
 foram feitos com barro, fazendo-se uma massa homogênea, dividida
 se os meios, e fez dois bonecos com a mesma tamanho
 deu-lhe a eles felizes e vida. Kamê era um homem forte
 físico, enquanto Kaporu era forte na intelectualidade.

• A força física é a estrutura da nossa corpo, se é forte
 ou fraco. O intelecto, é ser inteligente, e pensar ser rápido, com
 a força de intelecto não se esforça muito.

Figura 3: Impressões de leitura dos alunos. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

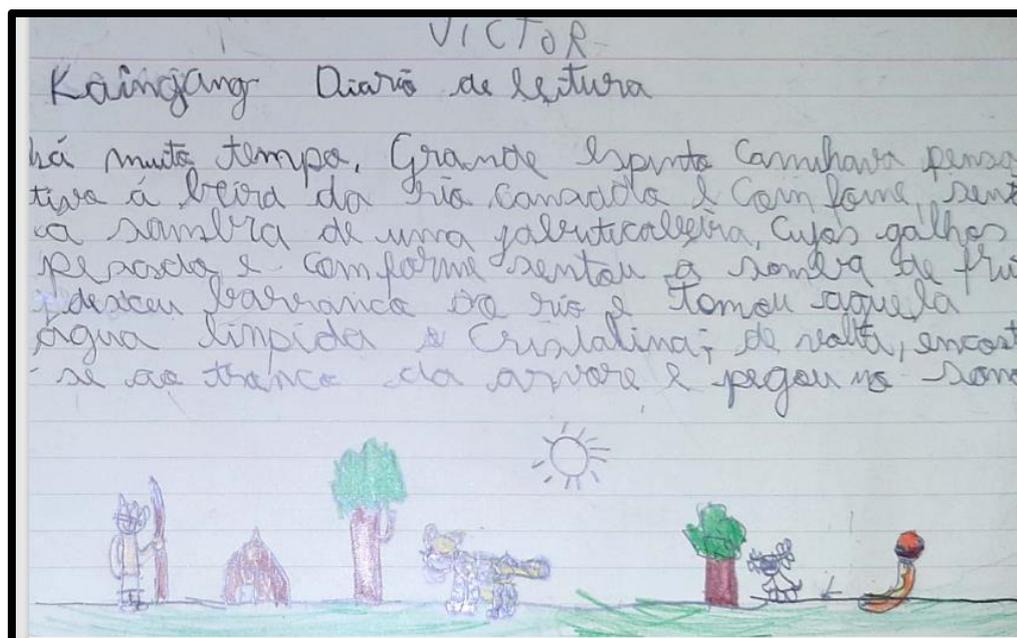


Figura 4: Impressões de leitura dos alunos. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Aparentemente, no momento da escrita, que ainda é desafiador, tem-se a impressão de que os alunos memorizaram algumas ideias isoladamente, ainda muito ligadas ao que foi lido e assistido. Mas, estamos lidando com uma turma em que a maioria, encontra-se em processo de construção da leitura e da escrita.

A última ficha foi produzida por um aluno que tem a síndrome do espectro autista. Ele conseguiu, com as próprias palavras, escrever o seu entendimento sobre o conto lido. É muito participativo nas discussões orais, tem percepção muito rápida sobre o que é dito, e externa suas opiniões com muita desenvoltura e facilidade.



Imagem 4: Alunos ouvindo um podcast. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Uma outra possibilidade de leitura vivenciada pelos alunos foi ouvir um podcast da série ‘Nós – uma antologia de história indígenas’, intitulada “ O peixe-boi”, disponível em: <https://globoplay.globo.com/podcasts/nos-uma-antologia-de-historias-indigenas/1f517ec8-8b12-4e8c-b49a-a05e1138ab8a/>. A experiência foi interessante porque foi a primeira vez que ouviram um podcast com cunho pedagógico. O objetivo dessa atividade foi o de apresentar um outro modo de ouvir histórias. Ficaram atentos à escuta e em seguida, mediada pela professora, discutiu-se as impressões percebidas por eles.

A atividade seguinte envolveu toda a turma numa pesquisa sobre cinco povos indígenas pertencentes às seguintes etnias: Apiaká, Panará, Tapirapé, Trumai e

Munduruku. Estes povos estão sob a Coordenação Regional Norte do Mato Grosso, localizada no município de Colíder (MT) que atua junto aos povos indígenas das etnias supracitadas, para coordenar e monitorar a implementação de ações de proteção e promoção dos direitos de povos indígenas nos Estados de Mato Grosso e Pará. A CR Norte do Mato Grosso foi criada em 1994 e sua área de atuação contempla os seguintes municípios: de Apicás, Peixoto de Azevedo, Matupá, Guarantã do Norte, Santa Cruz do Xingu, de Mato Grosso e São Félix do Xingu, Jacareacanga e Altamira, do estado do Pará. Nesta área, vivem aproximadamente 4,5 mil indígenas.

O objetivo da atividade foi o de que os alunos conhecessem alguns povos que vivem no nosso estado. Eles se envolveram na atividade, foi um processo que requereu um número considerável de aulas, devido ao fato de eles ainda não estarem habituados a essa prática, com a frequência que deveria. Apesar dos desafios e percalços, conseguiram realizar a proposta e, certamente, aprenderam muitas coisas sobre este universo que eles desconheciam.



Imagem 4: Leitura e discussão para a produção de cartazes. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagem 5: Mais leitura e discussão para a produção de cartazes. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao realizar a pesquisa, os grupos tinham em mãos um roteiro para seguir, que contemplava os seguintes aspectos: população, localização geográfica, língua, cultura, costumes, culinária. Eles tiveram dificuldade para seguir o roteiro, porque foi uma tarefa que exigiu leitura, abstração das informações mais relevantes e, principalmente, a capacidade de distribuir funções entre os membros do grupo. O tempo todo esta ação foi orientada e monitorada pelo professor, inclusive com a distribuição de material impresso, para que pudessem organizar e produzir os cartazes.



Imagem 6: Apresentação dos trabalhos. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagem 7: Apresentação dos trabalhos. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Além dos cartazes com as informações mais relevantes sobre os povos pesquisados, alguns grupos optaram também por apresentar desenhos que representassem as impressões suscitadas com a pesquisa:



Figuras 1 e 2:

Desenhos dos alunos nos cartazes.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



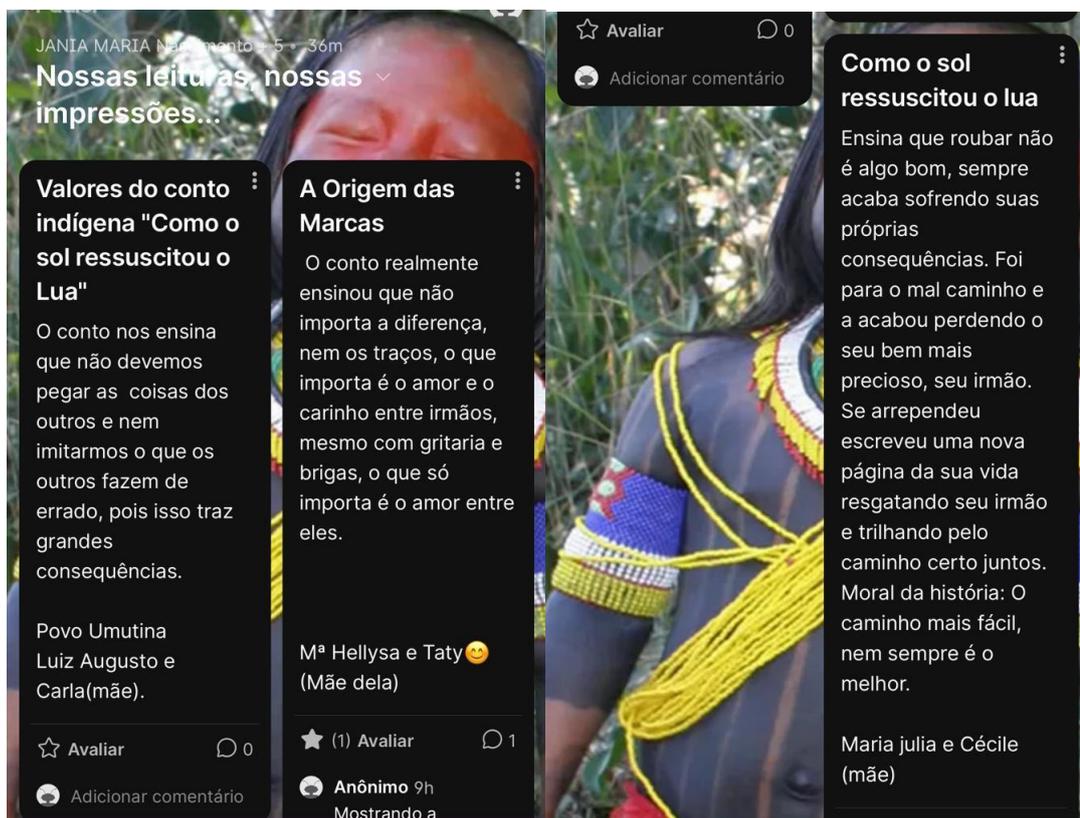
Os alunos dedicaram-se bastante para realizar mais esta atividade. É evidente que houve muitos desafios. Todavia, o empenho de cada um, dentro de suas possibilidades, demonstrou que eles realmente, estavam tentando fazer um bom trabalho.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo da aplicação do projeto de intervenção tiveram como prioridade mobilizar os alunos para a leitura, sob diversas nuances, para que se tornasse possível construir sentidos a partir da realidade vivida. Os pais e as mães e/ou responsáveis tiveram a oportunidade de participar de uma ação que consistiu em ler junto com os filhos, um dos contos e, juntos postarem no

padlet criado para a turma, as impressões, os valores, enfim, o que puderam abstrair da leitura feita com alguém da família. E, talvez aqui, caiba esta reflexão de Petit (2019):

Quando os pais cantam para as crianças, quando lhes contam ou leem uma história, quando se maravilham com ela, com as ilustrações ou desenhos animados, eles estão fazendo uma espécie de promessa: que elas poderão se afinar, como se fosse musicalmente, pelo menos de tempos em tempos àquilo que está ali. O que é bem diferente de se adaptar. Eles as deixam entender que existem outros espaços, físicos e psíquicos, frágeis e preciosos, em que é possível se aproximar dessa afinação. E que é necessário preservá-los para que o mundo a que chamamos de real seja ao menos um pouquinho habitável (2019, p. 204).

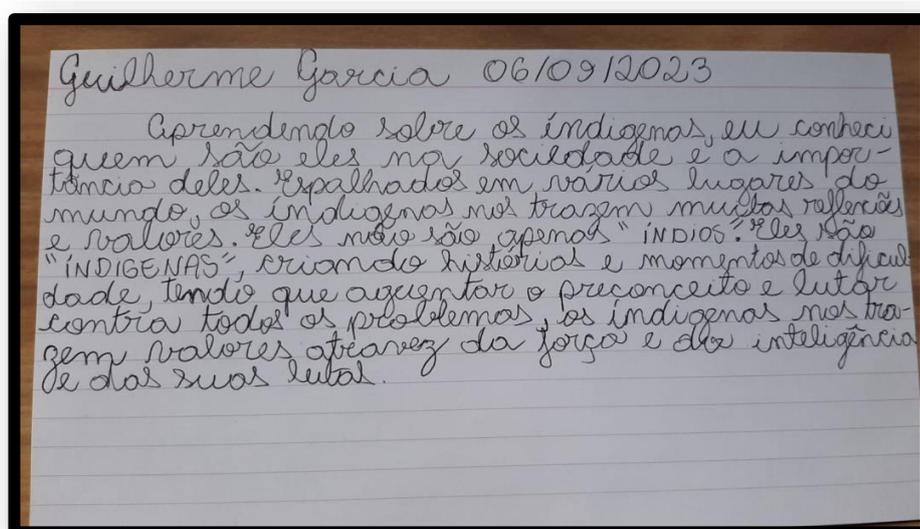
É a literatura, a arte, com o poder de humanizar as relações, amenizar a dureza da realidade e tornar viver uma aventura, na qual, cada trecho da viagem valha pena ser visto e vivido intensamente. As impressões dos pais, mães e filhos estão disponíveis no endereço: <https://padlet.com/janiamarianascimento89/meu-padlet-refinado-6gfs5hgzammlh2ga>

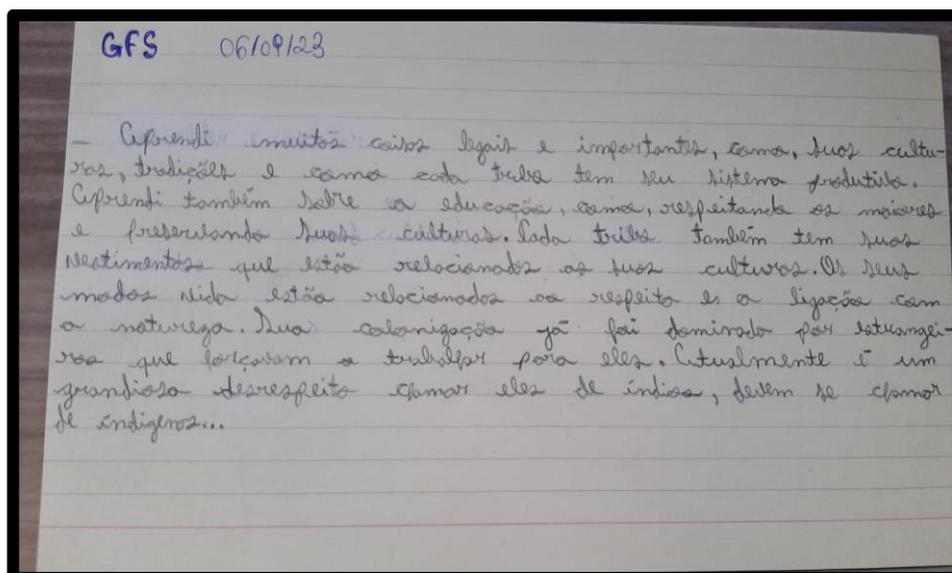


A finalização da aplicação do projeto de intervenção culminou com a apresentação para os pais, da experiência de leitura e construção de conhecimento a que seus filhos puderam vivenciar.

Retomando a metodologia dos círculos de leitura, este foi o momento do encontro final, muito significativo e simbólico, pois compartilhamos esta experiência, vivenciada por aproximadamente dois bimestres com os pais e com os alunos. Um momento que transpôs a sala de aula. Como dissemos ao longo desta dissertação, optamos por algumas adaptações na aplicação do círculo, por conta da realidade da turma.

Os alunos tiveram a oportunidade de expressar por meio de desenhos ou da palavra, o que aprenderam com as diversas possibilidades de leitura e interação que lhes foram apresentadas, realizando uma autoavaliação. Ademais, avaliamos positivamente todo o processo que abrangeu cada etapa de desenvolvimento desse projeto de intervenção.





Imagens 08 e 09: Impressões sobre os contos lidos. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Imagem 10: Impressões expressa sobre o conto lido. Fonte: Arquivo pessoal de pesquisadora.

Evidentemente, a cada atividade proposta, muitos percalços e obstáculos apareceram. Mas, de modo geral, a turma participou e foi visível a progressão de cada aluno, levando em conta os desafios de aprendizagem que apresentavam. A leitura

literária dialógica e reflexiva, de textos da literatura indígena, uma prática ainda incipiente, porém necessária e urgente.

.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus a aplicar este projeto de pesquisa de intervenção numa turma de sexto ano do ensino fundamental, confesso que várias inquietações, medos e inseguranças tomaram conta de mim. Mas, por outro lado, ao decidir trabalhar um pouco de literatura indígena, a partir da obra “Vozes Ancestrais”, de Daniel Munduruku, sentimentos diversos inundaram meu ser.

Foram sentimentos muito positivos e desafiadores frente a uma realidade totalmente nova, afinal o objetivo do projeto de intervenção era um tanto audacioso: promover o contato e engajamento dos alunos com a literatura e cultura indígena, prevendo o incentivo à leitura na perspectiva do letramento literário. E mais, mobilizar a reflexão, o sentido e a relevância da literatura indígena, num contexto de valorização e respeito à diversidade.

Foi a primeira vez que a turma teve contato com a literatura e antes do início de tudo, os alunos puderam expressar por meio do desenho, como a figura da pessoa indígena tomava conta do imaginário dele. A partir daí, começamos a nossa viagem e muitas coisas foram me surpreendendo: a participação, a interação, a verbalização de alguns conceitos que eles já tinham formulado sobre esse mundo, ou a melhor, sobre a cultura do outro.

Entre idas e retomadas, creio que conseguimos despertar-lhes o gosto pela leitura literária, leitura dialógica, mediada pelo professor, que estimula o aluno ao questionamento, este sempre foi o nosso intuito maior.

Sem dúvida, o objetivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que é o de capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País, tem sido atingido.

O fomento de práticas inovadoras que priorizem o protagonismo do aluno na construção do conhecimento tem se tornado imprescindível para que alcancemos a proficiência de todos os alunos. Tem sido um desafio árduo e constante. A leitura da vida, do implícito, das intenções de quem escreve e da abstração de quem lê. Mostrar às nossas crianças, em pleno processo de formação, as inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo, que a leitura proporciona, talvez seja o ato mais nobre e subversivo que um professor possa cometer.

É neste cenário que vislumbramos um imenso caminho a ser percorrido, passo a passo, com todas as dificuldades e simplicidade que são parte da caminhada. É necessário que estejamos sempre vendo além do horizonte, acreditando na potencialidade e capacidade de cada criança, que por um breve momento, passa pela nossa vida e fica em nossas mãos.

É a prática da leitura em favor da autonomia e da criticidade, sob o viés de uma escola que seja capaz de promover a emancipação do cidadão por meio da aprendizagem. Temos a ciência de que temos muito a aprender e a ensinar. Entretanto, essa liberdade para pensar e autonomia para trilhar o próprio caminho, ladeado pela sensibilidade, humanização e reconhecimento do outro, sem dúvida, é condição para uma sociedade mais justa e solidária e a literatura é a única arte capaz de ampliar horizontes e vislumbrar novas possibilidades de *ser* e *estar* no mundo. Subjetividade, compreensão e sentido se complementam, são indissociáveis na busca incessante de respostas e indagações que justifiquem ou expliquem o sentido da vida.

Por tudo isso, aventurar-se a criar um círculo de leitura com a intenção de, pela primeira vez, oportunizar aos alunos de sexto ano, o contato com a literatura e um pouco da história dos povos indígenas, foi uma experiência desafiadora e muito enriquecedora. Embora tenha sido algo novo, a leitura dialogada e reflexiva, mediada pelo professor, promoveu momentos de intensas discussões e reconhecimento da cultura do outro, do que nos difere. Adaptamos algumas ações previstas nesta estratégia de leitura, mas o objetivo maior foi alcançado: despertar nas crianças, por meio da leitura literária, a capacidade de ver e ler o mundo.

Em face das experiências que foram vivenciadas, é importante que se destaque a resistência de alguns alunos, dos pais, mães e/ou responsável em participar ativamente do que era proposto. Esta resistência e, em alguns momentos, até mesmo indiferença, é consequência de um ensino ineficaz, de um processo de alfabetização que não garante a construção do conhecimento e, tampouco, a participação e o envolvimento daqueles que, de fato, deveriam estar comprometidos com a aprendizagem de todas as nossas crianças.

Referências

- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª. Edição, Ouro Sobre Azul. Rio de Janeiro, 2011.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros – a leitura literária na escola**. São Paulo. Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo. Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo. Contexto, 2021
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Contexto Editora, 23ª edição, 1982.
- JECUPÉ, Kaká Werá. **As Fabulosas Fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Peirópolis, 2007.
- LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** 2009, p.106. [O texto não é pretexto. pdf](#)
- MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. Editora Global, 2ª ed. São Paulo, 2005.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Sumiço da Noite**. São Paulo: Editora Caramelo, 2006.
- MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio: um guia de pesquisa**. São Paulo: Callis Ed., 2010.
- MUNDURUKU, Daniel. **Vozes Ancestrais, dez contos indígenas**. Editora FTD, 1ª ed. São Paulo, 2021.
- MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola**. Editora Moderna, 1ª ed. São Paulo, 2021.
- PEREIRA, Danglei de Castro; OLIVA, Luzia Aparecida (orgs.). **Literaturas de autoria indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2022.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo. Editora 34, 3ª reimpressão, 2017.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiência de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo. Editora 34, 1ª edição, 2019.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (Organizadores). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, Annie. LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de. (Organização). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo. Alameda, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIÉL, Janice Cristine. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: [Revista Educação & Realidade \(ufrgs.br\)](http://www.ufrgs.br/revista-educacao-realidade)

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 17/08/2023, à 01h19.

[Te Mandei um Passarinho.pdf](#). Prosas e versos de índios no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KAIAPÓ, Edson. **Edson Kayapó e a importância da literatura indígena**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=slQ5KFhF2dU>

YAMÃ, Yaguarê. **Kurumi Guaré no Coração da Amazônia**. São Paulo: FTD, 2007. Disponível em: Acesso em: 21 out. 2012

<https://gracagrauna.com/2017/02/08/contrapontos-da-literatura-indigena-contemporanea-no-brasil/>, acessado em 06/08/2023, às 09h56.

<https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/457/367>, acessado em 06/08,2023, às 11h50.

[Letramento Literario e Formacao do Leito.pdf](#), acessado em 13/08/2023, às 15h10.

<https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/193040/177845>, acessado em 13/08/2023, às 16h54.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, acessado em 13/08/2023, às 19h20.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/bncc-conheca-as-10-competencias-gerais-da-educacao-basica>, acessado em 14/08/2023, à 00h44

<https://www.instagram.com/reel/CsC3FSmOWuA/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ%3D%3D>

ANEXOS



Pesquisa em grupos. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Leitura de contos feita pela professora. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

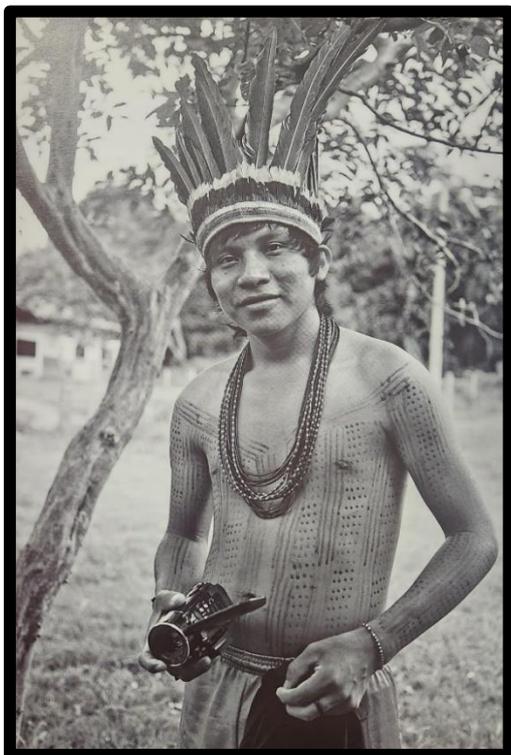




Apresentação de trabalhos. Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Leitura e discussão sobre os contos lidos. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.





Fotografias que compõem a obra "Vozes Ancestrais". Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Produção de cartazes. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.





Dois irmãos caçadores foram à mata em um dia de inverno para caçar. Mesmo tendo comida em casa, eles diziam que no inverno era mais fácil caçar, pois a chuva fina que sempre caía fazia com que os animais não ouvissem sua aproximação. A chuva também tornava mais difícil aos animais sentir o cheiro dos caçadores. Assim, os dois irmãos saíram e caminharam, caminharam por horas e, depois de estarem bastante longe, não tinham visto nenhum animal ainda. Cansados, nem perceberam que muitas horas haviam passado, até que à tardinha encontraram uma cabana de palha no meio da mata, que pensaram ser de antigos caçadores. Entraram e o irmão mais velho deitou em um jirau que encontrou. O outro irmão andou um pouco na cabana e se espantou quando viu que havia fogo aceso e um fumeiro com um pedaço de carne. Alegre, ele contou ao irmão mais velho. Quando o irmão mais velho viu a carne, mesmo com fome, disse:

– Não mexa nisso, essa carne não é de verdade. Sinta o cheiro dela, é diferente de carne de caça, isso é bicho do mato que deixou aí querendo castigar. Não vê que a casa está abandonada há muito tempo?

Assim dizendo, o irmão mais velho dormiu. O caçador mais novo, então, assou o pedaço de carne e, por não conter a fome, comeu tudo e depois dormiu.

Lá pela madrugada, o irmão mais velho acordou ouvindo gemidos; rápido ele atçou o fogo e foi ver o que era. Deitado sobre palhas, estava o irmão mais novo, agonizando de dor e cheirando igual ao cheiro da carne. Então o irmão perguntou:

– Tu comeste a carne, irmão?

O irmão não respondeu nada.

Então ele repetiu a pergunta:

– Tu comeste a carne?

Então, como só gemia o irmão mais novo, o mais velho saiu da casa para procurar algum remédio aí por perto. Quando já vinha voltando, ouviu um barulho de galinhas secas vindo da mata, e uma voz que dizia:

– Quem comeu o meu irmão? Quem comeu o meu irmão?

O irmão mais velho subiu em uma grande árvore para observar melhor, e quando viu o que era, tremeu de medo. Por trás das árvores surgiu um enorme bicho feio, parecia um homem todo peludo, que vinha rasgando as árvores ao meio e seguia em direção à casa onde estava o irmão mais novo. Com medo daquele monstro, o irmão mais velho ficou olhando para ver o que aconteceria. Nesse instante, lembrou-se dos conselhos dos mais velhos, que diziam para não mexer nas coisas da floresta sem ter necessidade. Para sua tristeza, o que viu foi horrível: o bicho chegou perto do irmão que estava deitado e disse:

– Quem comeu o meu irmão que estava deitado aí no fumeiro se aquecendo?

O irmão mais novo só tremia, e o monstro continuou:

– Como sei que foi você que o comeu, pois está com o cheiro dele no corpo, agora vou comê-lo também.

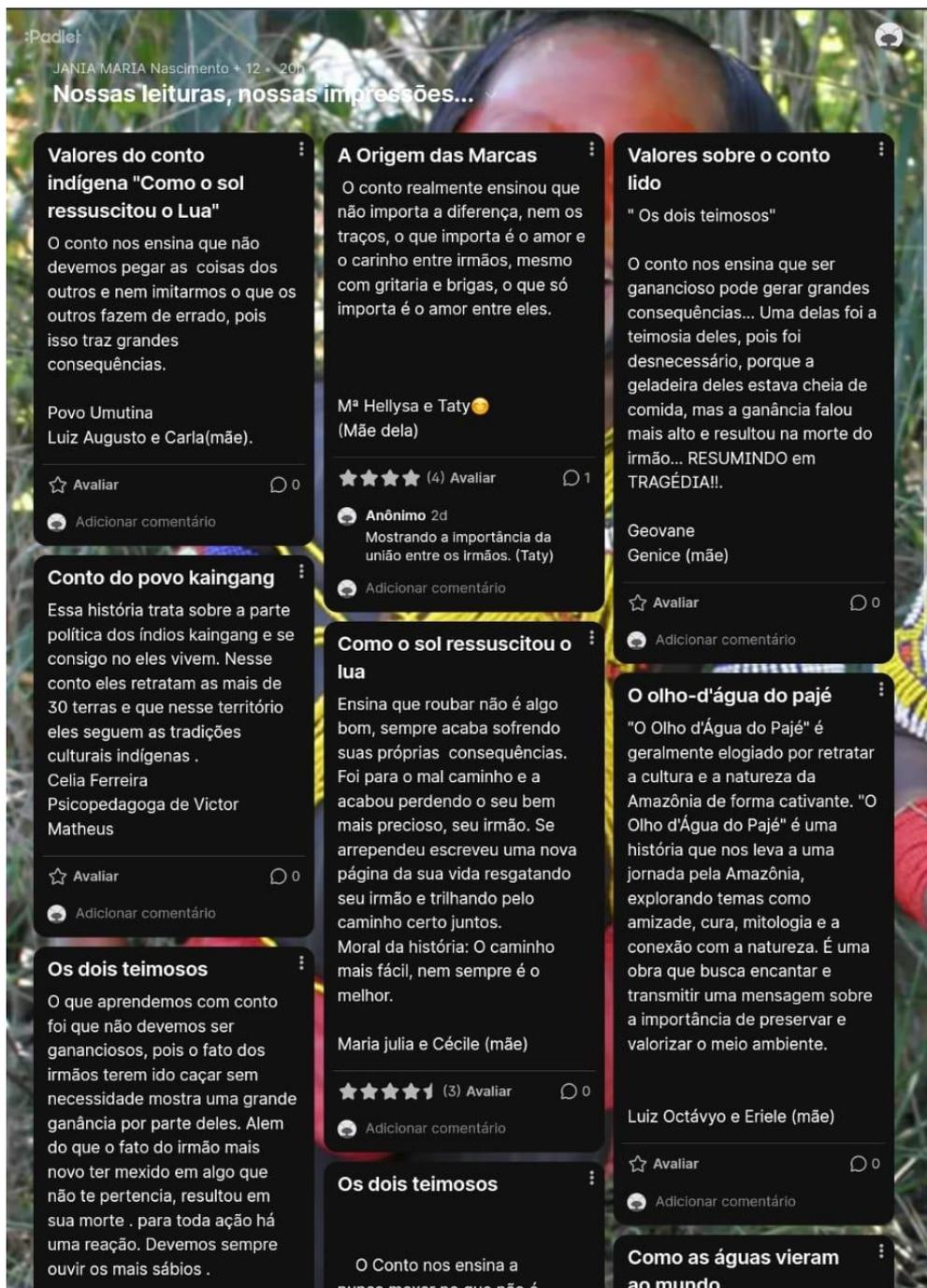
Com isso, o irmão mais velho desceu da árvore e saiu correndo, mas de longe ele ouvia o monstro dizer:

– Corra, corra e conte a todos que não se deve mexer com o que não se conhece, comi seu irmão por ele ter comido o meu.

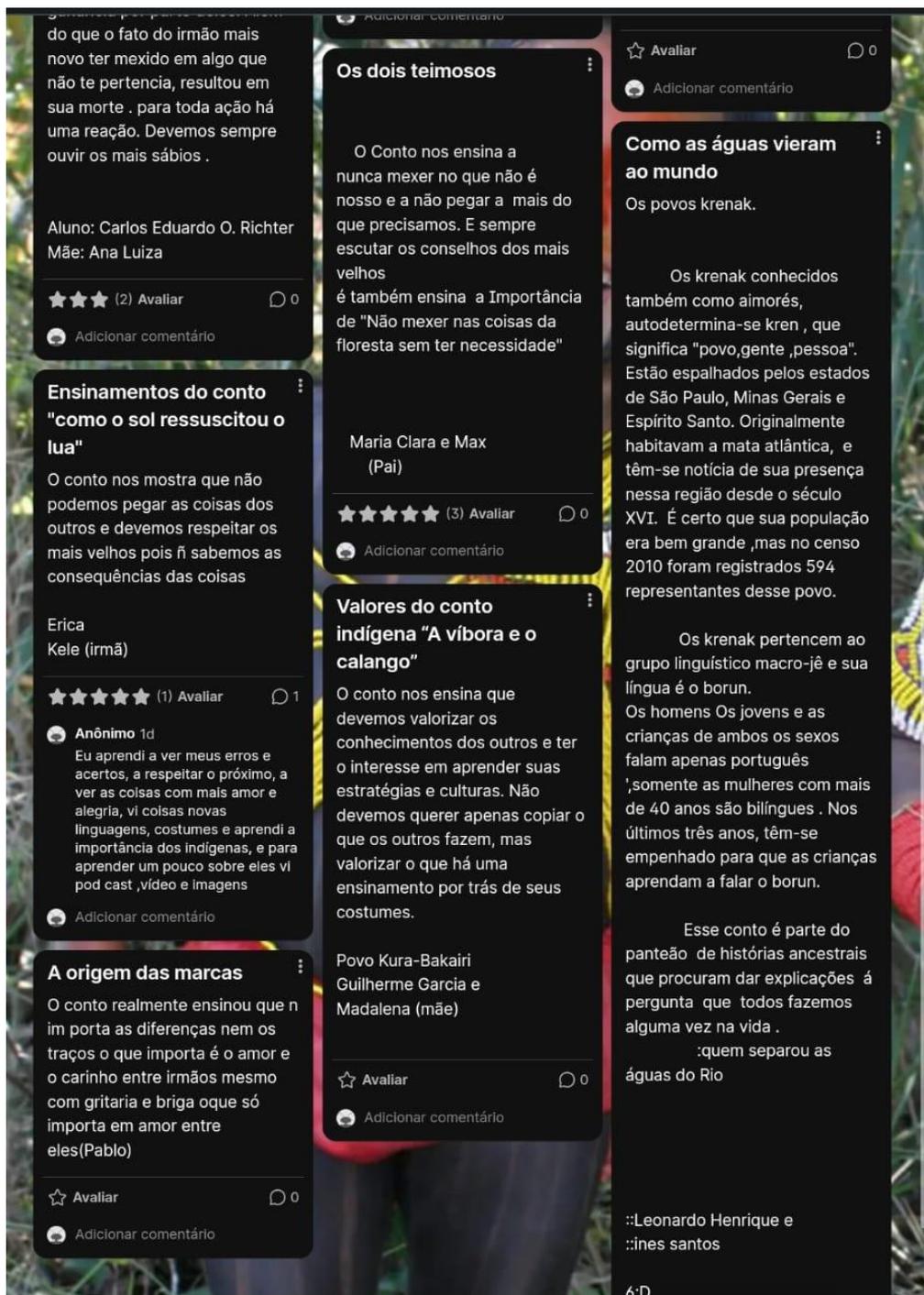
Correndo, correndo, o irmão nem se deu conta de que já estava chegando em casa. Contando a todos o que havia acontecido, ouviu do velho sábio as seguintes palavras:

– Foi o dono da mata que se vingou por você e seu irmão terem ido caçar, mesmo tendo comida em casa, e ainda mexerem com o irmão dele.

Conto “Os dois teimosos”, um dos preferidos da turma. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Impressões dos contos lidos publicadas no Padlet. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Impressões dos contos lidos publicadas no Padlet. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Apresentação do desenvolvimento do projeto para os pais. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.