

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**A LITERATURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE UMA MEMÓRIA
COLETIVA INTERCULTURAL NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM RORAIMA**

Laura Juliana Neris Machado Barros

Boa Vista/RR

2021



LAURA JULIANA NERIS MACHADO BARROS

**A LITERATURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE UMA MEMÓRIA
COLETIVA INTERCULTURAL NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico em Educação da UERR/IFRR. Área de concentração: Educação e Interculturalidade. Linha de pesquisa: **Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.**

Orientadora: Profª Drª Carmem Véra Nunes Spotti

Boa Vista/RR

2021



Copyright © 2021 by Laura Juliana Neris Machado Barros

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B2771 Barros, Laura Juliana Neris Machado.
A Literatura Indígena na formação de uma memória coletiva intercultural no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental em Roraima. / Laura Juliana Neris Machado Barros. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.
119 f. : il. Color 30 cm.

Orientador: Profa. Dra. Carmem Véra Nunes Spotti.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE).

1. Educação Intercultural 2. Literatura Indígena 3. Memória 4. Roraima I. Spotti, Carmem Véra Nunes (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2021 CDD – 371.97

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Leticia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO

LAURA JULIANA NERIS MACHADO BARROS

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 26/10/2021

Banca Examinadora



PROF^a. DR^a. CARMEM VÉRA NUNES SPOTTI
Orientadora
UERR



PROF^a. DR^a. ALESSANDRA DE SOUZA SANTOS
Membro Titular Interno
UERR



PROF^a. DR^a. MARIA DO SOCORRO MELO ARAÚJO
Membro Titular Externo
UERR

Boa Vista – RR

2021

DEDICATÓRIA

Aos docentes que se dedicam a construção de uma educação para todos. E aos artistas das palavras, que conseguem configurar o mundo, apresentando-o poeticamente, colorindo a nossa imaginação com cores que nos marcam por toda vida.

A Cristino Wapichana, por compartilhar as suas memórias e de seu povo com o mundo, através da literatura.

A menina que renasce em mim através da poesia das palavras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é meu refúgio e minha fortaleza, sempre.

Aos meus pais, por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos e nunca desistir frente aos obstáculos.

A minha irmã Caroline, por sempre acreditar em mim, ouvindo-me e compreendendo minhas ausências.

Ao meu esposo Rafael, pelo incentivo para cursar o mestrado e por todo apoio.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Carmem Véra Nunes Spotti, por orientar-me de modo sereno e com muita sabedoria. Indicando-me o caminho certo a seguir, transmitindo-me sempre confiança.

Aos professores da banca examinadora Prof.^a Dr.^a Alessandra de Souza Santos, Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Melo Araújo, Prof.^a Dr.^a Roseli Bernardo Silva dos Santos e o Prof. Dr. Jairzinho Rabelo, pelas considerações enriquecedoras que teceram sobre esse trabalho contribuindo imensamente para a sua construção.

Aos colegas e amigos do mestrado, por todo apoio, incentivo e solidariedade. Por demonstrarem a beleza humana que está no compartilhar e torcer pela vitória de todos.

A todos os meus familiares e amigos, os de perto e os de longe, que tiveram sempre palavras que me revigoraram nessa caminhada.

Aos amigos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, pelo apoio e contribuições durante o desenvolvimento desse trabalho.

A Ivanilde Barros, pelo tempo doado à leitura dos meus primeiros escritos e pela conversa maravilhosa, fundamental na minha caminhada.

Aos docentes do Mestrado Acadêmico em Educação da UERR, pelo compromisso em nos fortalecer intelectualmente e humanamente, através de aulas enriquecedoras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da população Indígena IBGE – 2010.....	22
Figura 2 - População indígena – Região Norte.....	22
Figura 3 – Capa do livro <i>A boca da noite</i>	57
Figura 4 - Capa do livro <i>O cão e o curumim</i>	61
Figura 5 - Capa do livro <i>A cor do dinheiro da vovó</i>	66
Figura 6 - Capa do livro <i>Sapatos trocados - quando o tatu ganhou suas grandes garras</i>	70
Figura 7 - Capa do livro <i>Ceuci, a mãe do pranto</i>	74
Figura 8 – Ilustração do livro <i>Ceuci, a mãe do pranto</i>	74
Figura 9 - Ilustração do livro <i>Ceuci, a mãe do pranto</i>	74
Figura 10 - Ilustração do livro <i>Ceuci, a mãe do pranto</i>	74
Figura 11 - Ilustração do livro <i>Ceuci, a mãe do pranto</i>	74
Figura 12 - Ilustração do livro <i>Sapatos trocados - quando o tatu ganhou suas grandes garras</i>	91
Figura 13 - Ilustração do livro <i>Sapatos trocados - quando o tatu ganhou suas grandes garras</i>	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências e habilidades.....	30
Quadro 2 – Cronograma das oficinas.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp	Colégio de Aplicação
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CF	Constituição Federal
CUNI	Conselho Universitário
EFAI	Ensino Fundamental Anos Iniciais
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
NEIs	Núcleos de Educação Escolar Indígenas
SIL	Institut of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terras Indígenas
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

BARROS, Laura Juliana Neris Machado. **Relevância da Literatura Indígena na Formação de uma Memória Coletiva Intercultural no Contexto Educativo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Roraima**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

RESUMO

Um dos grandes desafios da educação formal é promover uma prática inclusiva não discriminatória numa sociedade diversa, mas que segue padrões universais de ser e estar no mundo. No entanto, caminhos são apontados em prol da realização de uma educação para todos, dentre eles estão as práticas interculturais, ações educativas que promovam dentro e fora das salas de aula o reconhecimento, valorização e interação entre as diferenças. Para tanto, faz-se necessária a busca de meios pelos quais seja possível a educação intercultural. Diante disso, propõe-se como pergunta de pesquisa: Qual a relevância da literatura indígena na construção de uma memória coletiva intercultural no contexto educativo do ensino fundamental anos iniciais em Roraima/Brasil? Assim, o objetivo geral é analisar a contribuição da literatura indígena para a formação da memória intercultural no contexto educativo – anos iniciais do ensino fundamental nas escolas em RR. Nesse sentido, para realização deste trabalho, analisou-se livros de literatura indígena do escritor roraimense, escritor com destaque nacional, Cristino Wapichana de forma a estudar como ocorre a interculturalidade nos seus livros. Reflete-se sobre a representação dos (as) indígenas nos livros desse escritor, avalia-se como os alunos não indígenas interagem com essas obras e reflete-se sobre a importância do acesso a literatura indígena nas escolas regulares. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa ação, precedida de análise documental e de conteúdo, desenvolvida por meio de oficinas literárias online, que tiveram como público alunos da turma do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. Os livros abordados foram: Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras (2014); A boca da noite (2016); O cão e o curumim (2018); Ceuci, a mãe do pranto (2019) e A cor do dinheiro da vovó (2019), todos do escritor Cristino Wapichana. O colorido e as palavras dessas obras podem conduzir o leitor/ouvinte ao encontro do outro, que nasce e renasce no entrelaçar das memórias. Este trabalho colabora com as reflexões sobre a literatura indígena contemporânea, frente a afirmação de uma educação intercultural e contribui com uma análise sobre a relevância da construção da memória coletiva intercultural para a afirmação das identidades indígenas em Roraima. Desse modo, afirma-se a importância da literatura indígena para o alcance de uma educação intercultural no fomento de uma memória coletiva intercultural.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Intercultural. Literatura Indígena. Memória. Cristino Wapichana. Roraima.

BARROS, Laura Juliana Neris Machado. **Relevancia de la Literatura Indígena en la Formación de una Memoria Colectiva Intercultural en el Contexto Educativo - años iniciales de la escuela primaria en Roraima.** 2021. Dissertation (Master of Education) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

Resumen

Uno de los grandes retos de la educación formal es promover una práctica inclusiva no discriminatoria en una sociedad diversa, pero que siga los estándares universales de ser en el mundo. Sin embargo, se señalan caminos hacia el logro de una educación para todos, entre ellos están las prácticas interculturales, acciones educativas que promueven dentro y fuera del aula el reconocimiento, la valoración y la interacción entre las diferencias. Por lo tanto, es necesario buscar los medios para que la educación intercultural sea posible. De esta forma, se plantean las siguientes preguntas ¿Cuál es la relevancia de la literatura indígena en la construcción de una memoria colectiva intercultural en el contexto educativo de los años iniciales de la escuela primaria en Roraima/Brasil? Así, el objetivo general es analizar la contribución de la literatura indígena a la formación de la memoria intercultural en el contexto educativo - primeros años de la educación primaria en las escuelas de RR. En este sentido, para llevar a cabo este trabajo, analizamos los libros de literatura indígena del escritor de Roraima, un escritor con protagonismo nacional, Cristino Wapichana para estudiar cómo se produce la interculturalidad en sus libros. Reflexionamos sobre la representación de los indígenas en los libros de este escritor, evaluamos cómo los estudiantes no indígenas interactúan con estas obras y reflexionamos sobre la importancia del acceso a la literatura indígena en las escuelas regulares. En este sentido, se llevó a cabo una investigación-acción, precedida de un análisis documental y de contenido, desarrollada a través de talleres literarios en línea, que tuvo como público a estudiantes del 2º año de primaria del Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. Los libros abordados fueron: Zapatos intercambiados: cómo el armadillo se hizo con sus grandes garras (2014); La boca de la noche (2016); El perro y el curumim (2018); Ceuci, la madre de las lágrimas (2019) y El color del dinero de la abuela (2019), todos del escritor Cristino Wapichana. El colorido y las palabras de estas obras pueden llevar al lector/oyente al encuentro del otro, que nace y renace en el entretendido de los recuerdos. Este trabajo colabora con las reflexiones sobre la literatura indígena contemporánea, frente a la afirmación de una educación intercultural y contribuye con un análisis sobre la relevancia de la construcción de la memoria colectiva intercultural para la afirmación de las identidades indígenas en Roraima. Así, afirma la importancia de la literatura indígena para el logro de una educación intercultural en la promoción de una memoria colectiva intercultural.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural. Literatura indígena. Memoria. Cristino Wapichana. Roraima.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 POVOS INDÍGENAS	19
2.1 Povos Indígenas do Estado de Roraima.....	19
3 METODOLOGIA.....	26
4 O ENSINO DA LITERATURA, A MEMÓRIA E A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	34
4.1 Diversidade e Interculturalidade: desafios da educação brasileira	34
4.2 Educação brasileira: caminhos legais para a interculturalidade.....	38
4.3 Memória e Literatura Indígena: Palavras que revelam o eu, o outro e o mundo	41
4.3.1 Memória coletiva e literatura indígena	48
4.4 Mediação da Literatura Indígena e o Alcance da Interculturalidade na Ação Pedagógica.....	52
5 ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO – A RESISTÊNCIA PELAS PALAVRAS DE CRISTINO WAPICHANA.....	57
5.1 A Boca da Noite	57
5.2 O Cão e o Curumim	61
5.3 A Cor do Dinheiro da Vovó	66
5.4 Sapatos Trocados: Como o Tatu Ganhou suas Grandes Garras	70
5.5 Ceuci, a Mãe do Pranto	73
5.6 Os Escritos de Cristino Wapichana.....	75
6 A FORMAÇÃO DE UMA MEMÓRIA COLETIVA INTERCULTURAL NA ESCOLA.....	77
6.1 Contextualização e Caminho Percorrido.....	77
6.2 Literatura e o Conhecimento do Outro	80
6.3 Literatura Indígena e Multimodalidades: A Importância das ilustrações na ação pedagógica da leitura literária	90
6.4 O Compartilhar da Memória na Diversidade	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
APÊNDICE A – Registro de Assentimento Livre e Esclarecido (RALE).....	108
APÊNDICE B – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos.....	110
APÊNDICE C – OFICINA 01	113
APÊNDICE D – OFICINA 2.....	114

APÊNDICE E – OFICINA 3	115
APÊNDICE F – OFICINA 4	116
APÊNDICE G – OFICINA 5	117
APÊNDICE H – OFICINA 6	118
APÊNDICE I - OFICINA 07	119

1 INTRODUÇÃO

A valorização e o respeito à diversidade cultural perpassam pelo seu reconhecimento e, por isso, é importante trabalhar com a abordagem das diferentes culturas que formam a cultura brasileira no âmbito educacional formal. Conhecer a cultura indígena e as demais culturas presentes no território nacional, seus encontros e desencontros, no entrelaçar que faz com que o Brasil seja uma nação da heterogeneidade e de grande riqueza cultural, pode promover a quebra dos padrões de ser, ou seja, o rompimento com visões estereotipadas e reducionistas do outro, alicerçadas em detrimento de uma cultura nacional homogênea, que atende as aspirações de uma minoria dominante e dissemina uma memória coletiva que gera o esquecimento daqueles que são considerados pela sociedade como “fora dos padrões”.

A partir dessa perspectiva, tem-se na educação intercultural um caminho para a formação de cidadãos, que reconheçam e respeitem a diversidade presente no contexto em que estão inseridos, autoafirmando-se e garantindo o direito de todos viverem a partir de suas raízes, ancestralidades, tendo suas memórias fortalecidas em prol da perpetuação de seus costumes e crenças.

Assim, a educação intercultural constitui-se em práticas pedagógicas, que tornem concretas ideias instituídas constitucionalmente, como a laicidade e a garantia de uma educação para todos, na qual, além de acesso às instituições de ensino, crianças, jovens e adultos, possam expressar-se em suas individualidades, crenças, representatividades e memórias dos que os precederam.

Nesse interim, a literatura pode contribuir para a realização de uma educação intercultural, uma vez que ela é uma arte que envolve aqueles que têm a oportunidade de apreciá-la de forma profunda, permitindo o movimento do conhecimento de si e do mundo e, assim, como a memória e com a memória, retoma o passado no presente e liga, por meio de sua linguagem, escritores e leitores, narradores e ouvintes de modo a ressignificarem o que está ao seu redor e no seu interior.

Essas reflexões em torno da literatura levaram ao desenvolvimento, durante os anos de 2016 a 2018, no curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB –, de um trabalho de conclusão de curso, com o tema: *A relevância da*

memória na construção do romance Beira de rio, correnteza – ventura e danação de um salta-muros no tempo da ditadura, de Carlos Barbosa.

O trabalho citado permitiu afirmar a importância das memórias históricas, individuais e coletivas, na configuração literária, principalmente num livro que aborda contextos e histórias que podem promover o entrelaçar das lembranças do narrador com as do leitor, fomentando novas visões sobre os fatos. No caso do romance mencionado, este é ambientado no interior da Bahia, especificamente no sertão baiano, as margens do Rio São Francisco, no contexto da Ditadura Militar.

Por meio desse trabalho, afirmou-se o quanto a arte literária pode caminhar junto com a memória, principalmente quando traz ao presente, no ato de ler, vivências e acontecimentos coletivos, documentados ou não, mas que falam de um povo, no entrelace entre ficção e realidade, imaginação e lembrança.

Assim, surgiu o interesse de ampliar os estudos sobre literatura e memória, seguindo outro caminho que é o de pensar a relevância da literatura indígena para a construção de uma memória coletiva intercultural no contexto educativo do ensino fundamental anos iniciais em Roraima, Brasil.

Em um estado que tem em suas raízes a presença de povos indígenas e em sua formação migrantes de quase todos os estados da Federação, além da imigração de venezuelanos, haitianos, guianenses, coreanos, peruanos, entre outros, que possui um cabedal de culturas que se entrelaçam e se convergem, a interculturalidade faz-se presente também na arte literária. Logo, percebe-se que o modo como os livros são construídos, ao analisar forma e conteúdo, podem influenciar positivo ou negativamente a vida daqueles que o leem, principalmente textos que abordam temáticas culturais.

A literatura nutre-se da liberdade estética artística, por isso não pode estar presa a lógica pedagógica, como no século XVIII em que, para atender aos desejos de uma minoria, foram produzidos escritos voltados apenas para a transmissão da moral e de valores idealizados por parcelas da sociedade, o que levou a proliferação de estereótipos.

A literatura é feita de imagens, assim como a memória, que surgem no ato da leitura, formada pelo que se conhece e tem enquanto lembranças. Portanto, um texto literário que leva a construção de imagens estereotipadas da cultura indígena, poderá incorrer no conflito entre o como os indígenas, na contemporaneidade, se veem e o como os não indígenas os reconfiguram. Há de se considerar que imagens

internalizadas durante a infância podem permanecer pelo resto da vida levando a construção de uma identidade cultural conflituosa.

Por outro lado, como afirmado inicialmente, um texto literário tem a potencialidade de contribuir positivamente com a formação humana. Em relação à literatura indígena, pode contribuir com a formação de uma memória coletiva indígena e não indígena condizente com uma perspectiva intercultural, ou seja, na qual há a presença valorizada de diferentes culturas.

Destaca-se que a denominação literatura indígena não é um rótulo, mas sim a afirmação de que se trata de um fazer artístico diverso, que foge dos padrões e afirma identidades e que mostra esse fazer artístico de uma nação. Por isso, Thiél (2013) defende que essa literatura deve ser apresentada aos indígenas e aos não indígenas como um meio de inclusão do outro e como prática de multiletramento, este definido por ela enquanto letramento cultural, literário, informacional e crítico.

Dado o exposto, afirma-se a importância de responder à pergunta de pesquisa: Qual a relevância da literatura indígena na construção de uma memória coletiva intercultural no contexto educativo do ensino fundamental anos iniciais em Roraima/Brasil?

A relevância do desenvolvimento desse trabalho no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR/IFRR), em parceria com o Instituto Federal de Roraima (IFRR), está na perspectiva de atender ao programa de pós-graduação, que se centra na interculturalidade enquanto expressão teórica epistemológica para a interpretação de diferentes contextos educacionais.

Além disso, atende ao objetivo da linha de pesquisa a qual está inserido (linha de pesquisa 2) que se preocupa com os povos excluídos da hegemonia dominante, seus imaginários, sua ética e sua estética. Pois, neste trabalho, a partir da abordagem dos conceitos de educação, interculturalidade, memória coletiva, mediação literária e literatura indígena, analisa-se a relevância da memória na construção dos textos literários indígenas de Cristino Wapichana; reflete-se sobre a representação dos(as) indígenas nos livros de literatura indígena do escritor Cristino Wapichana; analisa-se como a literatura indígena pode contribuir para a formação de uma memória coletiva intercultural; avalia-se como os alunos não indígenas interagem com os livros de literatura indígena e reflete-se sobre a importância do acesso a literatura indígena nas escolas regulares.

O objeto de pesquisa é a interculturalidade presente nos livros de literatura indígena do escritor roraimense Cristino Wapichana, que foram analisados juntamente com os dados levantados através de uma pesquisa ação, realizada por meio de oficinas online envolvendo 25 crianças, que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, em Boa Vista, Roraima.

Este escrito está organizado em quatro capítulos, precedidos de introdução e sucedidos das considerações finais, anexos e apêndices. No primeiro capítulo trabalha-se a história dos indígenas de Roraima, apresenta-se as diferentes comunidades em que vivem no estado, abordando informações sobre a situação dos indígenas desde o período colonial até os dias atuais, dá-se destaque a etnia Wapichana, da qual faz parte o escritor Cristino Wapichana, foco de estudo nesta pesquisa. Ainda nesse capítulo, é apresentada a metodologia utilizada para alcançar os objetivos almejados nesse trabalho.

O segundo capítulo é dividido em quatro tópicos, aborda-se a relevância da educação intercultural, da memória e da literatura para a valorização da diversidade cultural e o alcance de uma educação para todos. Para tanto, tece-se um diálogo entre diferentes autores, apresentando suas concepções sobre os seguintes conceitos: Cultura, Memória, Interculturalidade, Literatura Indígena e Mediação Literária.

Entre os diálogos tecidos, estudiosos como Geertz (1989), compreende-se a cultura como um conjunto de textos que, para serem lidos deve-se olhar sobre os ombros daqueles que a pertence, ou seja, despindo-se de conceitos prévios e vivências individuais. Já sobre memória, Goff (1990) aborda, numa perspectiva histórica, a memória coletiva como objeto de poder, em que pequenos grupos mantêm seus domínios a partir da imposição de uma memória coletiva que promova a manutenção do seu *status quo*.

Candau (2012) e Gil (2008) apresentam a ideia de interculturalidade como aquela em que há interação entre diferentes grupos culturais a partir do reconhecimento e valorização das diferenças. Essa perspectiva é importante para o reconhecimento da literatura indígena, que em diálogo com Thié (2018) apresenta-se como aquela escrita por indígenas, que nascem do contexto e memórias dos povos indígenas, a partir das vivências e relatos míticos.

Sobre Mediação literária Coelho (2000), Machado (2004) e outros estudiosos afirmam a importância da literatura para a formação humana e a relevância do

professor enquanto mediador literário que, se utilizando de recursos internos e externos a si, deve promover vivências com a literatura dentro e fora das salas de aula, atendendo as especificidades do público com quem trabalha.

O terceiro capítulo foi destinado à análise dos livros de literatura indígena do escritor roraimense Cristino Wapichana, que foram abordados nas oficinas: *Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras (2014)*; *A boca da noite (2016)*; *O cão e o curumim (2018)*; *Ceuci, a mãe do pranto (2019)*; e *A cor do dinheiro da vovó (2019)*. Por meio deles, reflete-se sobre a importância da memória na construção das obras literárias indígenas, além de analisar a representação do indígena em livros de autoria indígena.

No quarto capítulo foram analisados os dados levantados em campo, através das oficinas de literatura indígena. Apresenta-se reflexões sobre como a literatura indígena pode contribuir para a formação de uma memória coletiva intercultural e sobre como os alunos interagem com os livros de literatura indígena. Além disso, trata-se da importância do acesso a literatura indígena nas escolas regulares.

Também é apresentada e analisada uma produção literária que os discentes foram orientados a construir nas oficinas. Neste ponto, reflete-se sobre a memória coletiva intercultural construída a partir do que cada aluno apreendeu por meio dos livros mediados.

O trabalho está finalizado com as considerações finais e na sequência são apresentadas as referências bibliográficas dos materiais utilizados para a realização desse estudo e os apêndices que compõem esta pesquisa.

Ressalta-se que esse estudo oportuniza um olhar sobre a literatura indígena numa perspectiva peculiar, ao abordar a memória relacionada a interculturalidade. Também promove o conhecimento da literatura indígena roraimense e possibilita as reflexões e continuidade de estudos sobre ela e a memória coletiva intercultural, pensada para todas as realidades educativas.

2 POVOS INDÍGENAS

Eu nasci em 1964, ano do golpe. Em 1967, os militares criaram a Funai, que tinha entre suas prioridades nos tornar civilizados. Isso significava apagar nossa história, nossa identidade. É nesse momento que eu fui para escola. Eu sofri muito bullying, muita violência moral. E isso criou em mim uma espécie de ojeriza pela minha identidade Munduruku. (MUNDURUKU apud ROSS, 2019, p. 4).

2.1 Povos Indígenas do Estado de Roraima

Resistência, palavra que não define, mas consegue aproximar de uma construção, não estereotipada, do ser indígena no Brasil e em Roraima no resistir a padronização, exploração, negação, violências e silenciamentos. Resistir às dizimações e à imposição de uma cultura nacional importada das terras lusitanas.

Antes da chegada dos colonizadores ao Brasil, dentre as estimativas contrastantes dos historiadores – pesquisadores sobre o século XVI –, viviam em terras ainda não denominadas a nível global, cerca de 3.600.000 indígenas, divididos em aproximadamente 1.400 povos (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Já em Roraima, em datado no século XVIII, estima-se ter vivido as margens do Rio Branco, cerca de 28 etnias indígenas.

Onde estão esses povos? O que foi narrado sobre eles ao longo dos anos? Qual memória histórica e coletiva foi construída sobre eles no passar dos séculos?

Estima-se que, atualmente, existem 220 povos indígenas, que compõem uma média de 734.000 indígenas espalhados pelo Brasil (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Dentre eles, em Roraima, Silva (2019) aborda que,

Em 2018 a Fundação Nacional do Índio apontou a existência de 11 etnias divididas em 32 terras regularizadas e mais 2 em estudo apresentando as seguintes etnias: Makuxí, Wapixana, Jaricuna, Taulipáng, Ingarikó, Waimiri Atoari, Mawayána, Yanomámi, Wai-Wai, Karafawyana e Katuena. (SILVA, 2019).

De acordo com esses dados, após a chegada dos colonizadores e exploradores que desembarcaram no Brasil, dando início a construção de uma história que negou as vivências indígenas, gerou estereótipos e arrancou deles a liberdade de serem o que são, junto aos seus, em seu território, os indígenas foram reduzidos a 1/5 do número de habitantes estimados no século XVI (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Foram-lhes usurpadas as terras, silenciadas as Línguas e diabolizadas as crenças.

As narrativas históricas e literárias, a exemplo de Iracema (1865) e O Guarani (1857), de José de Alencar, difundiram a ideia do indígena ora como dócil, afeito ao cristianismo e submisso às imposições dos colonos, ora selvagens indolentes, sanguinários e demoníacos. Seres que deviam ter suas almas salvas ou serem mortos ao resistir.

Além de uma ideologia de superioridade, civilização e santidade, os europeus subjogaram os indígenas as suas doenças – varíola, sarampo e tuberculose. Isso, em paralelo com as guerras de conquista, com os extermínios e com a escravização, resultou na morte de etnias inteiras (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

O extermínio de povos indígenas deu-se tanto pela morte corporal quanto pelo falecer das línguas, das histórias dos seus antepassados e do culto a natureza pela imposição da cultura “branca”, que fez perpetuar por séculos, em alguns indígenas, a ojeriza sentida por Daniel Munduruku pela sua identidade étnica. Sentimento esse só superado pela intervenção do seu avô, que lhe mostrou outra perspectiva e lhe ajudou a aceitar quem era (MUNDURUKU, 2019).

A narrativa de Daniel Munduruku, sobre a sua fase de escolarização e todo preconceito que sentiu é consequência de uma unilateralidade histórica, ou seja, a história do Brasil foi contada pela ótica do colonizador. Como afirmam Oliveira e Freire (2006):

A nossa história tem sido sempre descrita como a história da colonização, como a narrativa da transferência de pessoas, instituições e conhecimentos para um novo cenário, não-europeu, sobre o qual estas vieram a estabelecer um progressivo controle, dando origem ao marco territorial atual. Nesse relato as populações autóctones entraram sobretudo marcadas pelo acidental, pelo exótico e pelo passageiro, como se a existência de indígenas fosse algo inteiramente fortuito, um obstáculo que logo veio a ser superado e, com o passar do tempo, chegou a ser minimizado e quase inteiramente esquecido. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 17).

Nem todos tiveram a oportunidade, como Munduruku, de conviver com alguém mais velho e conseguir reconectar-se com suas raízes. A ideologia que regia as instituições de ensino na década de 70 era a mesma perpetuada desde o século XVI. A FUNAI, enquanto um aparelho do Estado, fez seu papel na padronização social.

Munduruku (2019) narra ainda: “parte do ano escolar eu vivia na cidade – essa era uma das estratégias da FUNAI naquela época, tirar a gente do convívio com a comunidade, para não falar a língua indígena, não conviver com rituais (MUNDURUKU, 2019, p. 4)”. Desse modo, a vida em comunidade, tão valiosa na educação indígena, que tem nas

vivências coletivas, na oralidade, na ligação com a terra, meios de ensinar as suas crenças e conhecimentos era negada pelos detentores do poder.

Têm-se então quase quinhentos anos entre as práticas educativas jesuíticas e as experiências narradas por Munduruku, de meados da década de 70. Nisto fica nítido que o objetivo central de perpetuar princípios universais e disseminar um padrão social que excluía totalmente modos de vida tidos como “selvagens”, não teve fim. Mesmo depois de vestidos e sendo falantes de Português, os indígenas continuaram à margem, tendo seus direitos negados e suas histórias subalternizadas.

Atualmente, a dificuldade, socialmente construída de reconhecer quem é de fato a família tradicional brasileira, a quem pertence essas terras por direito de herança, de conceber a importância de escolas indígenas e de uma educação intercultural está presente em todo o Brasil.

Mesmo em regiões em que os colonizadores chegaram por volta do século XVII, como a região Norte, mais especificamente no extremo norte, como em Roraima, a realidade sofrida pelas populações indígenas não foi diferente. De acordo com Melo (2013):

Tal como temos conhecimento de outras regiões nas quais se tem histórico do contato entre povos indígenas e frentes colonizadoras, o processo de incursão portuguesa nas margens do rio Branco se mostrou assaz violento. Por se tratar de uma região fronteiriça, as ações colonizadoras possuíam enfoque estratégico-militar, uma vez que a intenção era a de assegurar o domínio português nas terras amazônicas. Em razão disso, foram erguidos, além do Forte de São Joaquim, internatos e igrejas, espaços que serviram de palco para a supressão das identidades culturais indígenas, numa clara inserção imposta aos indígenas no mercado local e nacional. (MELO, 2013, p. 123).

Assim, as ações dos colonizadores se estenderam a todo o Brasil, não perdendo de vista o que os fizeram navegar em águas desconhecidas: busca por riquezas e poder a todo custo. Tudo isso justificado na ideia de superioridade intelectual e espiritual.

Disputado no século XVI por espanhóis, ingleses, portugueses e holandeses, povoado a partir do século XVIII, à custa da vida de muitos indígenas, o Antigo Território Federal do Rio Branco alçou o *status* de Estado da Federação em 1988, tornando-se Estado de Roraima.

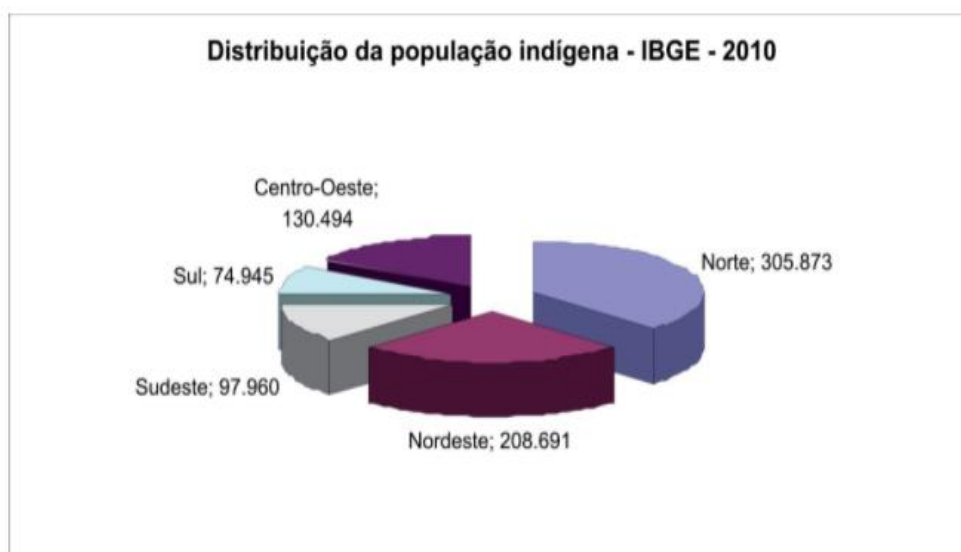
Roraima, atualmente é formado por uma população estimada de 631.181 habitantes (IBGE, 2020), distribuídos em 15 municípios, sendo o mais populoso, a

capital Boa Vista com cerca de 420.000 moradores. Esse, que é um dos estados brasileiros mais jovens e está localizado na parte Noroeste do Norte do Brasil, continua a receber migrantes de diferentes partes do país e do mundo, o que amplia a diversidade cultural e linguística vigente.

Roraima é o estado que possui a maior quantidade de indígenas em proporção, tendo 46% das suas terras demarcadas enquanto Terras Indígenas (TI). De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, pouco mais de 11% da população roraimense declarava-se indígena (SILVA, 2019).

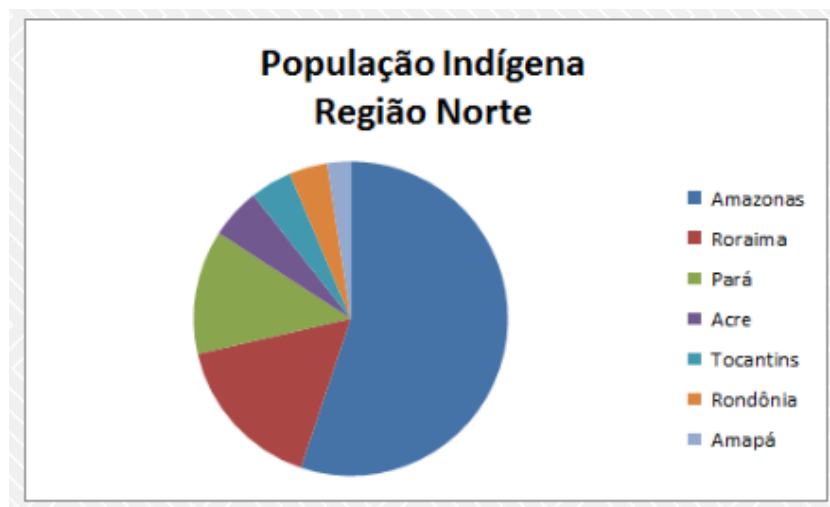
De acordo com os gráficos 1 e 2, elaborados a partir dos dados do Censo de 2010, fica nítida a região Norte como sendo a que possui a maior população indígena e o estado de Roraima sendo o segundo com maior quantidade de indígenas.

Gráfico 1 – Distribuição da população Indígena IBGE - 2010



Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>, acesso em 28 de nov. de 2019.

Gráfico 2 – População Indígena da Região Norte



Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>, acesso em 28 de nov. de 2019.

Ainda, segundo a FUNAI, os indígenas vivem tanto na área urbana, quanto na rural, sendo que mais de 61% estão concentrados na área rural. Essa característica fica nítida em Roraima, pois as terras onde os indígenas desse estado vivem, em sua maioria, tem uma organização social rural.

No que diz respeito ao processo inicial de demarcação, Melo (2013) tece a seguinte crítica:

[...] foram realizadas de modo a favorecer amplamente o latifundiário, ao passo que o povo indígena ficou restrito a pequenas ilhas espalhadas por Roraima. Tal panorama começou a se modificar quando os povos Yanomami, Macuxi, entre outros, passaram a reivindicar a demarcação de Terras Indígenas em área contínua, a exemplo das TI's (sic) Raposa Serra do Sol e Yanomami. (MELO, 2013, p. 121).

Desse modo, os indígenas não se articulavam no campo e tampouco na cidade. Uma vez que, de um lado havia as divisões impostas pelos latifundiários e do outro, as separações implementadas por uma organização social excludente.

O exemplo disso está no fato de, por muitos anos, ter-se negado a importância dos indígenas, principalmente os Macuxi e os Wapichana na formação de Boa Vista, sendo que a capital foi erguida em cima de malocas, relatos estes que por muito tempo não teve respaldo na historiografia local. Atualmente, essas duas etnias, historicamente inimigas, uniram-se em torno das demandas sociais que fomentam conjuntamente e são as que têm mais presença nos espaços dedicados aos indígenas na capital. (MELO, 2013).

Os indígenas da etnia Wapichana eram os que possuíam o maior índice populacional de Roraima, porém passaram a ser a segunda etnia mais populosa, depois dos Macuxi. Hodiernamente, junto com os Macuxi, tem maior representatividade e presença no Conselho Indígena de Roraima – CIR – e na Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR. (SILVA, 2019).

Os povos indígenas de Roraima, das etnias Makuxí, Wapixana, Jaricuna, Taulipáng, Ingarikó, Waimiri Atroari, Mawayána, Yanomámi, Wai-Wai, Karafawyana e Katuena estão espalhados pelas TIs denominadas: Nanás, Anaro, Aningal, Anta, Araçá, Barata Livramento, Bom Jesus, Boqueirão, Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa/Pium, Moskow, Muriru, Ouro, Pirititi, Pium, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Truaru, WaiWái, Yanomami e Zoe (FUNAI, 2020).

A etnia Wapichana, da qual pertence o escritor Cristino Wapichana, vive em muitas dessas Terras Indígenas citadas. Dividindo espaço com outros povos como os Taurepang, os Ingarikó, os Patamona e, principalmente, os Macuxi. (ISA, 2020).

Informações do final do século XX, contrastadas com as do início do século XXI, geram boas expectativas sobre mudanças favoráveis aos povos indígenas, quanto ao fortalecimento político e identitário, fruto das lutas indígenas, consoante Melo (2013):

De família linguística Aruak, em 1887 eram contabilizados menos de 1.000 indivíduos Wapichana ao longo do rio Branco, número que se torna ainda mais impactante quando acrescido ao fato de que o Wapichana já fora o povo mais numeroso da região (CIDR, 1989). Felizmente, hoje podemos visualizar um crescimento da referida população, particularmente em Roraima. Atualmente, existem 7.832 pessoas que se auto declaram Wapichana no Estado, excluindo-se desse número aqueles que residem no perímetro urbano de Boa Vista, bem como na Guiana e Venezuela, onde também estão presentes. (MELO, 2013, p.119).

Apesar dos povos indígenas serem sempre ameaçados por governos autoritários, tendo seus direitos violados, principalmente nas questões ligadas às terras, desde a Constituição de 1988, tem-se um crescimento da presença indígena à frente das tomadas de decisões sobre suas comunidades.

Segundo Khatab (2020, p. 1), em Roraima, “na Educação indígena, são 254 escolas e 16.802 alunos matriculados”. A construção de escolas indígenas no estado, com professores indígenas concursados e contratados via processo seletivo simplificado e diferenciado e a presença deles nas instituições de ensino superior,

como a UERR e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), nos cursos regulares ou nos cursos ofertados pelo Instituto Insikiran (da UFRR), são avanços que devem ser reconhecidos e potencializados.

Esses avanços nasceram da resistência e das lutas dos movimentos sociais organizados, como a OPIR, que reivindicou uma educação coletiva e participativa, contra as discriminações e preconceitos que levam a falta de acesso a serviços de direitos dos cidadãos (PRESTES, 2013).

A luta dos povos indígenas tem gerado a reconstrução da história brasileira e o reconhecimento da diversidade e da importância do multiculturalismo na construção do Brasil. Isso também tem ocorrido em relação à crítica às instituições de ensino ao afirmarem o seu papel educacional formal de promover a formação cidadã.

Segundo Melo (2013, p. 131), no que tange as lutas em Roraima, “os Macuxi e Wapichana de Boa Vista vêm construindo uma narrativa de pertencimento que inter-relaciona os aspectos socioculturais engolidos pela história oficial e, posteriormente, pela sociedade em posse do poder público”. Assim, fica nítido que a partir das transformações sociais pela resistência e pela afirmação identitária, os registros históricos e literários começaram a mudar. Desse modo, tem-se a oportunidade, atualmente, de reler a história também por meio da poesia que está na literatura indígena, que colore a memória com as memórias de outrem.

Nas palavras de Wapichana (2018, p. 76), sobre a literatura indígena: “A importância para a sociedade brasileira é que, com essas literaturas, se conhece essa diversidade, e quem sabe a partir daí começam a ter um outro olhar, que as sociedades indígenas são um povo, uma nação indígena”. Dessa maneira, a literatura seria um dos caminhos que se acredita proporcionar a conquista de uma educação intercultural, na qual haja o respeito e valorização da diversidade cultural.

3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos almejados neste estudo realizou-se uma pesquisa com a abordagem qualitativa e a metodologia de pesquisa-ação, norteadas por uma revisão bibliográfica e precedida de análise documental e de conteúdo.

A revisão bibliográfica norteou todas as etapas do estudo, uma vez que, diante do almejado era preciso apropriação dos seguintes conceitos: literatura indígena, mediação literária, memória, memória coletiva, cultura, identidade e interculturalidade.

A análise documental (SEVERINO, 2007) deu-se para tecer reflexões sobre a relevância da memória na construção dos textos literários indígenas de Cristino Wapichana. Assim, foi feito um levantamento dos livros infantis produzidos pelo escritor.

A escolha do autor Cristino Wapichana deu-se pelo fato de que ele é um escritor de literatura indígena, natural de Roraima, e seus livros possuem uma linguagem acessível ao público infantil, além de ser reconhecido nacionalmente.

Ao realizar um levantamento de suas obras observou-se a riqueza dos seus escritos no que tange a perspectiva intercultural, uma vez que apresentam histórias de “curumins” (crianças, em tupi) em diferentes contextos, que permitem conhecer a cultura indígena ao longo do tempo, tendo como referência a etnia Wapichana, a qual pertence.

Pode-se conhecer um pouco da biografia do Cristino Wapichana, por meio de suas palavras no livro “A cor do dinheiro da vovó”, no qual escreveu:

Sou músico, compositor, escritor, contador de histórias e realizo palestras em instituições de ensino. Nasci em Boa Vista, Roraima. Atualmente, estou morando em São Paulo, onde trabalho e desenvolvo minhas artes. [...]. Meus livros já receberam prêmios importantes pelo Brasil e no exterior [...]. Sou patrono da cadeira 146 da Academia de Letras dos Professores (APL) da cidade de São Paulo. (WAPICHANA, 2019, p. 62).

Mesmo não residindo em Roraima, Wapichana continua ligado às suas origens. Em seus livros imprime a história de seu povo, sinalizando sempre de qual lugar escreve: “Sou autor indígena do povo Wapichana, lá do estado de Roraima” (pós-textual do livro “A boca da noite”, 2016).

Na perspectiva da educação intercultural escolheu-se, entre as suas obras, os livros “A boca da noite”, “Ceuci, a mãe do pranto”, “A cor do dinheiro da vovó”, “Sapatos trocados – como o tatu ganhou suas grandes garras” e “O cão e o curumim”.

Esses livros se completam, pois, como será apresentado neste trabalho, por meio deles, liga-se o maravilhoso, as vivências dos povos originários antes e após a chegada dos colonizadores, no entrelaçar das memórias.

Nesse contexto, ao apropriar-se das obras levantadas, a partir do diálogo com diferentes estudiosos, foi dado início à pesquisa ação, cujo objetivo era avaliar como as crianças interagem com os livros de literatura indígena e analisar como esses escritos podem contribuir para a formação de uma memória coletiva intercultural.

Para realizar este estudo teve-se como *locus* da pesquisa o Colégio de Aplicação que está situado no Bairro Aeroporto, na cidade de Boa Vista-RR. Foi criado em 1995 a partir da Resolução 002 do Conselho Universitário – CUNI – da UFRR. Entre 1997 a 2002 foi gerido pelo governo estadual, quando recebeu o nome de Escola Estadual Paulo Freire. Porém, em 2002 voltou a ser uma Instituição Federal. Essa instituição possui 65 docentes, dentre eles 11 atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais – EFAI –, no qual é desenvolvido o trabalho pedagógico com 126 alunos dos 462 que fazem parte do colégio.

Os 25 discentes envolvidos nesse estudo estavam no primeiro ciclo do EFAI, na fase de alfabetização. Tratava-se dos alunos do 2º ano, turma em que a pesquisadora atuou enquanto docente, ministrando as disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia e História. O trabalho envolveu todos os alunos da turma que tiveram a autorização, por escrito, dos pais e/ou responsáveis conforme Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

Nesse íterim, desenvolveu-se 7 (sete) oficinas literárias online durante o segundo bimestre do ano de 2020, nas aulas de Língua Portuguesa, ocupando um horário de 60 minutos por semana. As oficinas foram gravadas em áudio e transcritas. As falas dos alunos são citadas neste trabalho, no entanto as crianças não são identificadas por seus nomes, pois são usados nomes fictícios para preservar as suas identidades. Em cada momento das oficinas a pesquisadora/mediadora foi realizando a intermediação da realidade dos alunos com as dos personagens dos livros para que observassem as diferenças de cultura entre eles.

Em decorrência do distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19, no qual o colégio em que foi desenvolvido esse trabalho estava em aulas remotas, o *Meet* (plataforma de videoconferências do Google) foi o meio para a realização das oficinas, na modalidade aula ao vivo.

A pesquisa ação é apresentada por Severino (2007, p. 120), como aquela que, “[...] ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico [...] propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”. Assim pretendeu-se neste trabalho, refletir também sobre a importância do acesso a literatura indígena nas escolas regulares. Trata-se de um movimento de compreensão e intervenção com vistas a gerar mudanças de percepção e práticas, no que tange a abordagem literária em sala de aula. Nesse sentido é que a pesquisadora também foi a mediadora das oficinas.

O público-alvo dessas ações traziam especificidades que nortearam as oficinas. Trata-se de crianças entre 7 e 8 anos de idade, no primeiro ciclo do ensino fundamental, fase caracterizada como leitor Iniciante: na qual “a criança começa a aprendizagem de leitura e precisa ser seduzida pelo mundo complexo e fascinante da linguagem escrita: um código a ser compreendido” (COELHO, 2000, p. 201).

Desse modo, ainda se faz necessário o papel do mediador, como aquele que além de ser um exemplo do como se lê, proporciona aos discentes montarem o seu repertório literário, no sentido de promover o acesso a diferentes gêneros literários, com temáticas diversas.

Este estudo reporta-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, ao abordar as quatro competências da Língua Portuguesa – Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística – para o 2º ano do ensino fundamental, deixa nítida a importância do professor mediador para a formação do leitor. Para tanto, apresenta como uma das habilidades a serem alcançadas pelos discentes nessa fase, no que tange a leitura, “buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses” (BNCC, 2019, p. 98).

Ocorre também no campo artístico literário o fomento à habilidade de “ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (BNCC, 2019, p. 110). Não obstante, ratifica-se a relevância do mediador como aquele que não apenas lê, como também deve proporcionar momentos de acesso e envolvimento dos discentes com os escritos literários, contribuindo com a formação de leitores autônomos e críticos.

Nesse campo estão contempladas também as competências: escrita e análise linguística. A primeira tem como objeto de conhecimento a formação do leitor literário

e a formação estética; a segunda as formas de composição de narrativas, de textos poéticos e poéticos visuais.

A partir do conhecimento das competências que devem ser trabalhadas e das habilidades a serem alcançadas pelos sujeitos que foram envolvidos nas ações desse estudo, elaborou-se as oficinas literárias, nas quais foi realizada a mediação literária (COELHO, 2000) e utilizadas técnicas de roda de conversa, observação (CHIZZOTTI, 2006), registro em áudio, diário e produção escrita que estão descritas a seguir.

A mediação literária é uma ação intencional e planejada que visa proporcionar o acesso a literatura, seja por meio da leitura, da contação de histórias, ou da organização de momentos e espaços para a livre leitura. O professor mediador, deve valer-se de recursos internos e externos a si para a realização de vivências literárias na escola, dentro e fora das salas de aula (COELHO, 2000).

A observação participante, técnica desenvolvida neste trabalho, consiste no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, ou seja, o pesquisador experimenta e compreende a dinâmica dos atos e eventos por meio dos sentidos, ao compartilhar momentos e atividades com os participantes e registra essas experiências para posterior interpretação (CHIZZOTTI, 2006). Nesse estudo o registro foi feito por meio de diário e gravação do áudio utilizando o celular (modelo Asus_X017DA).

A roda de conversa é um lugar de escuta e partilha. Nela todos devem ter oportunidade de se expressar. De acordo com Moura e Lima (2014, p. 99), “a roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”.

Seguindo essas técnicas, desenvolveram-se as oficinas, nas quais se observou, a partir da BNCC, as seguintes competências e habilidades, dispostas no quadro 1:

Quadro 1: Competências e habilidade.

Competência:	Habilidades:
Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2019, p. 87)	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (BNCC, 2019, p. 97) (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. (BNCC, 2019, p. 97) (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. (BNCC, 2019, p. 97)

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na BNCC (2019).

A mediação deu-se através do *Meet*, por meio da leitura dos livros do Cristino Wapichana para as crianças. Após a leitura de cada livro, foi feita uma “roda de conversa”, na qual foi ouvido as percepções das crianças sobre os livros. Cada aluno tinha liberdade para falar sobre o que gostou ou não na obra, sobre o que lhe chamou atenção no escrito e nas ilustrações e para responder questionamentos feitos pela pesquisadora/mediadora.

Tudo que foi vivenciado nas oficinas foi registrado em áudio e em diário para posterior análise. Observou-se nas oficinas o comportamento das crianças durante as leituras, seu olhar diante das ilustrações, suas inquietações em relação as histórias e suas reflexões e argumentos durante as conversas sobre os livros. Os encontros no *Meet* foram organizados em 4 (quatro) grupos de até sete alunos, visando o melhor desenvolvimento das oficinas.

Para analisar, nos momentos de mediação, verificou-se os seguintes eixos: a) como as narrativas conseguem comunicar aos pequenos; b) qual a reação das crianças aos livros; c) se eles têm noção de sua construção literária; d) se conseguem identificar e relacionar os personagens, o contexto e a história narrada com suas vivências. Além disso, observar, por meio da escuta no momento das rodas, após as leituras, como as crianças conseguem tecer informações/interpretações a partir do texto não verbal, pois, os livros que foram trabalhados nas oficinas também têm a imagem como elemento narrativo. Portanto, foram utilizados métodos da Estética da Recepção.

Na Estética da Recepção, o leitor ganha relevante papel por meio dos textos literários porque atribui sentido àquilo que lê. Desse modo, deve-se valorizar a leitura

subjetiva do aluno e ao mesmo tempo levá-lo a perceber que deve haver uma interação entre o texto, em seus diversos aspectos, e o leitor (ARAÚJO; SILVA, 2015).

Bordini e Aguiar (1988) e Araújo e Silva (2015) tecem que o professor deve sondar o horizonte de expectativa dos alunos, apresentar situações que questionem o seu conhecimento e propor leitura de textos que rompam com suas expectativas e os façam pensar de maneira crítica. Para tanto, deve-se considerar cinco conceitos fundamentais para a transformação do horizonte de expectativas, conforme relata Araújo e Silva (2015):

- 1) receptividade, a aceitação do novo; 2) concretização, atualização do texto a partir das vivências imaginativas; 3) ruptura, ação que distânciava o horizonte cultural do aluno da nova proposta suscitada pela obra; 4) questionamentos, revisão de interesses e comportamentos; e 5) assimilação, aceitação e integração de novos sentidos à vida do aluno. (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 5).

Dessa forma, o método recepcional “tem como objetivo criar condições para que o aluno se transforme em um leitor instrumentalizado, que possa de fato ser capaz de interpretar o texto, e não apenas usá-lo de modo arbitrário” (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 5).

Outrossim, foi apresentado os livros de literatura indígena do escritor Cristino Wapichana enquanto literatura nova em contraposição aos clássicos, amplamente difundidos socialmente. Teve-se, por meio da mediação, promoção a vivência imaginativa, bem como romper com os distanciamentos culturais e promover a integração de novos sentidos à vida dos alunos, através da apreciação das obras, inferências e contextualização.

Além do exposto acerca das oficinas, houve um momento de produção escrita, que foi a criação coletiva de uma história com a temática indígena. A escrita dessa história foi mediada, sendo registrada em um programa de processamento de texto, *Word* da Microsoft, visível aos discentes através do compartilhamento de tela (recurso disponível no *Meet*) para que todos acompanhassem e contribuíssem com a escrita.

Nessa produção observou-se como os discentes compuseram o seu texto narrativo e como as leituras dos livros do Cristino Wapichana influenciaram na escolha dos personagens, enredo, tempo e espaço da história criada. Observou-se também como essas leituras integraram novos sentidos à vida dos alunos.

Os discentes ilustraram o escrito compondo o trabalho que foi analisado na perspectiva de verificar os conhecimentos sistematizados por eles a partir dos livros

literários abordados e o que ficou em suas memórias individuais é o que influencia a construção da memória coletiva, reciprocamente, sobre a cultura indígena que é diferente da sua. Nessa produção, as crianças foram orientadas a escolher uma parte da história e ilustrá-la. Apenas quatro crianças não fizeram a devolutiva dessa atividade, que deveria ter sido enviada por e-mail.

O quadro 2 é o cronograma das oficinas, estas constantes nos apêndices. Vale ressaltar que as oficinas foram pensadas a partir do conhecimento de que o público-alvo em questão vivenciou no 1º ano práticas de mediação literárias nas quais participaram de momentos em que tanto ouviram, quanto leram livros de literatura.

Quadro 2 – Cronograma das Oficinas

Data:	Oficina:
26 de novembro de 2020	1 - Apreciação Literária – diagnóstico.
03 de dezembro de 2020	2 - Mediação do livro <i>A boca da noite</i> .
10 de dezembro de 2020	3 - Mediação do livro <i>Ceuci, a mãe do pranto</i> .
17 de dezembro de 2020	4 - Mediação do livro <i>A cor do dinheiro da vovó</i> .
14 de janeiro de 2021	5 - Mediação do livro <i>Sapatos trocados – como o tatu ganhou suas grandes garras</i> .
21 de janeiro de 2021	6 - Mediação do livro <i>O cão e curumim</i> .
28 de janeiro de 2021	7 - Produção textual.

Fonte: a pesquisadora.

Com a junção dessas técnicas, foi possível a aproximação do objeto; por meio da análise dos textos literários, do registro, das observações; e da produção escrita nas oficinas, a obtenção de dados importantes à fundamentação das reflexões levantadas.

Com isso, em prol da construção de hipóteses e do levantamento de dados que as tornam concretas, a pesquisa ação, norteadora pelo levantamento literário e fomentada pela pesquisa documental e de conteúdo, apresentou-se como um meio pelo qual é possível uma análise do objeto inspirador do problema norteador desse estudo.

A atividades foram desenvolvidas em etapas no período de março de 2019 a março de 2021: etapa 1: estudo bibliográfico dos conceitos: Cultura, Memória, Interculturalidade, Literatura Indígena e Mediação Literária – 3/2019 a 6/2020; etapa 2: levantamento e análise dos livros de literatura de Cristino Wapichana – 7/2019 a 6/2020; etapa 3: realização das oficinas com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental – anos iniciais de uma escola pública de Boa Vista-RR – 11/2020 a

1/2021; e etapa 4: análise dos dados e redação da dissertação 1/2020 a 3/2021.

Em relação ao estudo dos livros pesquisados foi realizada a análise de conteúdo, com base em Bardin (2011), pois foi dado às obras um tratamento analítico, investigando não só a relevância da memória individual e coletiva em sua constituição como também a representação identitária dos indígenas nesses escritos.

Vale salientar que, na análise do material levantado nas oficinas, foi observado como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e como as crianças ratificam e/ou retificam conceitos pré-estabelecidos em relação a cultura do outro, bem como se relacionam com esta diversidade cultural.

4 O ENSINO DA LITERATURA, A MEMÓRIA E A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Eu tenho uma ideia de que nós podemos, o tempo inteiro, experimentar a realidade de viver numa comunidade de aprendizagem. Uma comunidade de aprendizagem é aquilo que ficou reduzido como escola, um lugar em que a experiência de formação ficou resumida. Para quem não teve a experiência dessa escolarização, aprender é participar de uma comunidade de aprendizagem, que é o mundo, é aberta, tendo todo tipo de influência e de informação. (KRENAK apud MILLAN; FURLAN, 2019, p. 4).

4.1 Diversidade e Interculturalidade: desafios da educação brasileira

A real não neutralidade no fazer educativo impregnada por fenômenos sociais (ideologias) e individuais pode determinar a ascensão de uma cultura em detrimento das demais, ou levar à interação cultural. Nisso, diante da realidade na qual predomina uma ideia hegemônica capitalista, há a necessidade de olhar os que ficam a margem da cultura dominante, para que esses possam acender igualmente e, nesse caso, faz-se necessária uma educação intercultural, com vista ao reconhecimento, ao respeito e à valorização das diferenças.

Paulo Freire (1996) afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Dessa forma, qualquer ação educativa pressupõe consequências e essas serão determinadas pela intencionalidade de quem se coloca no papel de educar. Historicamente encontra-se uma sucessão de práticas educativas excludentes. Desde o período colonial o ensinar simbolizava a negação da diferença do outro para o atendimento dos desejos dos grupos que detinham o poder.

De acordo com Romanelli (2006), o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. As práticas pedagógicas difundidas pelos jesuítas estenderam-se até o período da república. Muito do que se afirmou enquanto revolução educacional, de fato não o foi até então. Para a estudiosa:

Os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram durante o período que antecede a década de 20, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente. (ROMANELLI, 2006, p.45).

A educação das comunidades indígenas seguiu um padrão de ensino totalmente descomprometido com a valorização e preservação cultural. Aos indígenas foi estabelecida uma língua nacional – Nheengatu –, um currículo nacional, a imposição da chamada “cultura nacional”.

Segundo Hall (2006), a formação de uma cultura nacional levou a uma educação nacional usada como dispositivo da modernidade, criando padrões de alfabetização universais e generalizando uma única língua vernacular. O ataque à língua de um povo pode ter efeitos negativos irreversíveis sobre ele, pois, para a educação indígena, que perpassa pela oralidade, a perda de comunicação pode denotar o silenciar eterno de costumes, crenças e tradições.

Para o grande desafio colocado à educação atualmente, de remar contra a maré da universalização excludente e de promover uma prática democrática, pode-se lembrar de Geertz (1989) quando diz que para conhecer a cultura de um povo é preciso ler sobre os ombros daqueles que a pertencem, pois, a cultura é um conjunto de textos.

A educação, seja ela formal ou informal, é uma prática que se faz nas relações humanas. A formação humana é um fazer educativo, iniciado na convivência familiar e que se expande no que é proporcionado pelas instituições presentes na sociedade. Assim, pode-se dizer que, ao fazer parte de uma sociedade, imerge-se num universo multicultural e as formas de olhar a diversidade cultural vão depender da perspectiva de cultura e multiculturalismo que norteia a educação a qual cada indivíduo é submetido.

Laraia (2001) tece reflexões sobre a conciliação da unidade biológica e a grande diversidade cultural da espécie humana. Segundo esse estudioso:

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. (LARAIA, 2001, P. 26).

Assim, revê-se as ideias de determinismo biológico e determinismo geográfico, reconhecendo-se que a distribuição dos comportamentos culturais e as ações culturais não estão ligadas a caracteres genéticos ou do ambiente e que só a

diversidade cultural pode explicar a unidade humana, pois o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado (LARAIA, 2001).

Marcos Neira (2020) fala do multiculturalismo como uma experiência de reconhecimento das diferenças e afirma que existem diferentes percepções sobre ele, desde ideias segregacionistas, que afirmam as diferenças numa perspectiva de inferiorização do outro, até integracionista e crítica, na qual se promove a valorização e o encontro das diferenças.

Ao perguntar qual o veículo disseminador de uma ou outra ideia, tem-se como uma possível resposta: as práticas educativas, uma vez que as instituições de ensino por muito tempo foram palco de acirramento das desigualdades sociais. Mesmo com a abertura da escola “para todos”, as práticas segregacionistas e excludentes permaneceram.

Candau (2013) aborda o multiculturalismo na perspectiva intercultural que se faz na “[...] promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade (2013, p. 22)”. Além disso, trata da interculturalidade crítica na qual se questiona as desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sociais (2012).

O multiculturalismo numa perspectiva intercultural tem reflexo sobre as práticas escolares, pois levou a um novo olhar sobre o estar e ser na escola. Não basta estar na sala de aula, deve-se fazer parte, ser parte relevante, incluída, ouvida em suas particularidades.

Assim, o multiculturalismo e o conhecimento das diferentes concepções atribuídas a ele, permite compreender as práticas educativas ao longo dos anos e seus efeitos. Faustino (2006) aborda que:

O multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a ideia de igualdade para todos e de combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, sobre quais bases este antirracismo foi construído. De forma geral, os países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na sequência, dirigiram o foco de ação para a reforma na política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação de professores. Estabelecida a política, incentivou-se a produção e divulgação de estudos que com ela corroboraram. (FAUSTINO, 2006, p. 84).

Dessa maneira, o currículo da escola regular deve ser um espaço que promova a interação cultural não a separação. É preciso romper com os discursos temáticos, pontuais e estereotipados que falam do indígena de forma exótica e apenas no dia 19

de abril (Dia do Índio) para que escolas atendam ao contexto diverso em que estão inseridas.

Geertz (1989) discorre ainda sobre cultura afirmando:

O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 4).

Tem-se que a cultura é um conjunto de símbolos cuja significação primeira pertence aqueles que fazem parte dela, ficando aos demais uma interpretação por outras perspectivas. Por isso, a importância do diálogo entre as diferenças para que elas sejam de fato atendidas e contempladas no currículo escolar.

O currículo é mais que a organização de atividades escolares. Segundo Menezes e Santiago (2010):

A prática curricular é compreendida como uma totalidade sociocultural complexa, que envolve todas as interações do espaço escolar. Corroborando com esse pensamento, Santiago (1990, p. 25) aponta que o currículo é “a corporificação dos interesses sociais e [como a] luta cultural que se processa na sociedade”. Em outras palavras, a autora considera que os valores e interesses da sociedade se constituem na dinâmica do cotidiano escolar, afirmando que “interesses e luta que invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas”. (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 396).

Para tanto, pensar o currículo escolar perpassa compreender qual perspectiva educacional norteia as práticas daqueles que o formulam. Nessa base, Apple (1982) aborda que uma das complicações no currículo é a relação entre o entendimento dos estudantes sobre o que é considerado útil do ponto de vista educacional e as noções sobre o conhecimento branco obrigatório e conhecimento vermelho opcional. Isso remete ao grande conflito vivenciado pelas crianças, jovens e adultos indígenas inseridos em escolas regulares. Ou mesmo alunos não indígenas inseridos numa sala pulsante em diferenças culturais.

Como foi falado inicialmente, não há neutralidade na educação, portanto, existe um papel ideológico do currículo (Apple, 1982). Diante disto é preciso, como afirma Freire (1996), reconhecer que a educação é ideológica e que só ideologicamente pode-se acabar com as ideologias excludentes, o que remete a pensar não em um

currículo contra ideológico, mas currículos que ideologicamente rompam com a ideologia dominante e afirmem as identidades culturais, promovendo a interculturalidade.

A Interculturalidade é entendida enquanto a interação entre as diferenças, pois “trata-se de um processo multidirecional, heterogêneo, de agenciamento diferenciado e que assume a pluralidade como gesto de uma renovada hermenêutica cultural e política (GIL, 2008)”. Esse olhar sobre a diversidade cultural, no fazer educativo formal, pode ser a base para ações de fato inclusivas e democráticas.

Candau (2012) apresenta a ideia de interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Uma vez que o discurso sobre educação para a diversidade esbarra nas práticas de tolerância, não de respeito às diferenças.

Afirma Maturana (2001, p. 39): “O respeito é diferente da tolerância, porque a tolerância implica na negação do outro, e o respeito implica em se fazer responsável pelas emoções frente ao outro, sem negá-lo”. É preciso um olhar crítico sobre a diversidade para se auto desconstruir e reconstruir, repensando o eu frente ao outro, diferente.

Dessa forma, a educação intercultural se fará na promoção do reconhecimento da diversidade cultural presente em cada sala de aula, escola, comunidade, mundo e na formação crítica sobre as individualidades e coletividades de cada um.

4.2 Educação brasileira: caminhos legais para a interculturalidade

A educação é motor e também combustível. Ela se faz nas aspirações humanas e se refaz nas mudanças sociais. Assim, falar de educação intercultural no Brasil é tratar de um conceito que nasceu de ações empreendidas ao longo de muitos anos de luta pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Uma luta vencida aos poucos, a cada mudança constitucional e a cada lei sancionada.

O reconhecimento da tradicional educação indígena, por meio de uma comunidade de aprendizado, foi conquistado através da resistência dos povos indígenas. Faustino (2006) traz em seus estudos:

A educação Tupinambá foi caracterizada por Fernandes (1975, p. 42) como uma educação cujas particularidades demonstraram: 1) o sentido comunitário da educação uma vez que os conhecimentos produzidos eram acessíveis a todos (de acordo com as prescrições resultantes dos princípios de sexo e idade, sendo portanto a herança social compartilhada de forma ampla); 2) a ausência de tendências apreciáveis à especialização e 3) acesso igualitário de participação na cultura. Estes elementos associados ao próprio nível sócio-cultural da tecnologia Tupinambá permitiam que a transmissão da cultura se fizesse por meio de intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos, sem o recurso a técnicas de educação sistemática e a criação de situações sociais caracteristicamente pedagógicas. (FAUSTINO, 2006, p. 38).

Assim, tem-se que, paralelo ao que se validavam como ações educativas pelos colonizadores e que se perpetuou ao passar do tempo, a educação indígena acontecia de modo permanente promovendo a formação de homens e mulheres realizados individualmente e úteis ao coletivo (FAUSTINO, 2006).

Infelizmente, a legitimação desse fazer educativo demorou séculos a acontecer. Depois de toda negação no período colonial, no império a política indigenista não se alterou. Num projeto constitucional de 1823, outorgado em 1824, propôs-se a criação de estabelecimentos para catequizar e civilizar os índios. Num ato adicional de 1834 reafirmaram-se essas ações através do estabelecimento de colônias (FAUSTINO, 2006).

Em 1889, com a Proclamação da República a questão indígena começou a ser pensada numa perspectiva protecionista. Desse modo, em 1910 criou-se o Serviço de Proteção ao Índio – SPI –, que após acusações de corrupção, foi substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI (FAUSTINO, 2006).

Segundo Faustino:

Neste período, a política de educação escolar para os índios foi alterada. O governo brasileiro por meio da FUNAI estabeleceu convênio com a agência missionária norte-americana Summer Institut of Linguistics – SIL – que fixara raízes na América Latina. Várias escolas foram construídas e funcionavam como um setor burocrático do Posto da FUNAI nas áreas indígenas. Em diversas regiões do país, missionários do SIL tornaram-se responsáveis pela codificação de línguas indígenas, alfabetização na língua materna, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos. (FAUSTINO, 2006, p. 33).

Essas ações “protetoras” para com os indígenas estavam voltadas para o impulsionamento da economia local, como vê-se a seguir:

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começa a se interessar em coisas novas. Se interessa em comprar artigos manufaturados

– implementos, moinhos, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo, tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto do que como força bruta sumida na ignorância. (TOWNSEND, 1949, p. 43 apud. FAUSTINO, 2006, p. 33)

Apesar do interesse econômico e do *Summer Institut of Linguistics* ter como um de seus objetivos a conversão do índio a fé cristã, alguns estudiosos afirmam uma inovação da educação indígena nesse período, pois os missionários defendiam que as escolas indígenas deveriam organizar o currículo de acordo com os conhecimentos indígenas, suas práticas diárias e promover uma educação bilíngue (FAUTINO, 2006).

No entanto, o marco brasileiro em prol de uma revolução educacional, fruto das lutas dos movimentos sociais, é a Constituição Federal (CF) de 1988. Nela institui-se que a educação deve ser para todos acessível e com igualdade de direitos e, a partir dela, muitas leis foram criadas e reformuladas atendendo ao grande desafio de promover ações para a diversidade numa sociedade de princípios universais.

Em relação à educação indígena, na CF de 1988, foi determinado que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (Artigo 210 § 2º).

Num decreto de 1991 foi retirada a educação indígena da alçada da FUNAI e atribuída ao Ministério da Educação. Nesse mesmo ano foram criados Núcleos de Educação Escolar Indígenas (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação (FAUTINO, 2006).

As mudanças de paradigma empreendidas pela nova Constituição Federal levaram a formulação de leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, de 1996, que trata do estudo escolar das diferentes etnias e culturas que formam o povo brasileiro. Lei esta que foi modificada pela lei 10.639, de 2003, que mudou a LDB anterior, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio. Esta lei foi posteriormente transformada na Lei 11.645 de 2008, na qual foi acrescentado ao estudo da cultura afro-brasileira, o estudo da cultura indígena.

A LDB 9.394, de 1996, apesar de não conseguir abarcar todas as demandas vigentes no período que foi formulada, configura-se como um passo importante na busca de uma educação intercultural. Uma vez que, afirma a educação como direito de todos os brasileiros. Logo, Brasil (2014), no artigo 1º, apresenta:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2014, p. 8).

Diante disso afirma-se a importância das diferentes práticas educativas desenvolvidas de diferentes formas, nos diferentes grupos, algo que rompe com um padrão de ensino e amplia as perspectivas educativas.

A LDB de 1996 abordou pontos fundamentais em prol da inclusão que estão presente nos artigos seguintes:

Art. 26. § 4º O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

/.../

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

/.../

Art. 26-A. § 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, 2014, p. 20).

Esses artigos foram importantes no fortalecimento das lutas indígenas pela afirmação de suas identidades, histórias e culturas. Também para a mudança nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, nas práticas escolares, na reformulação dos livros e demais materiais didáticos.

Dessa forma a LDB apresenta-se como um marco histórico educacional propulsor de mudanças necessárias na educação formal. Abrindo caminho para o fomento de uma educação intercultural, ao sancionar uma educação que contemple as necessidades e interesses das comunidades indígenas. Também com a formação de uma memória coletiva interdisciplinar ao sancionar a inclusão da história e culturas indígenas e afro-brasileiras nos currículos das escolas regulares.

4.3 Memória e Literatura Indígena: Palavras que revelam o eu, o outro e o mundo

A memória configura-se como a capacidade humana de trazer o tempo passado para o presente, num movimento intencional ou não. Muito do que fica guardado no consciente ou subconsciente humano é formado a partir de experiências

individuais informais e de experiências coletivas a partir dos processos de socialização que se vivencia em grupos religiosos, nas escolas, entre outros ambientes onde há a prática da educação formal.

Goff (1990) corrobora com o seguinte:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (GOFF, 1990, p. 410).

A memória coletiva, que se perpetua por meio da constituição da memória individual, pode ser formada a partir dos interesses de pequenos grupos, dominantes. Nesse ponto, evidencia-se os esquecimentos e silenciamentos de inúmeras etnias indígenas. Diversas culturas dizimadas e estereotipadas de acordo com os interesses de uma elite que detém o monopólio econômico e político.

A construção da imagem dos indígenas como preguiçosos, advém de uma manipulação da memória coletiva, perpetuada pelo apagamento do relevante papel desses seguimentos no desenvolvimento nacional e na garantia dos direitos humanos.

A escola por muitos séculos reproduziu, mesmo que indiretamente, esses estereótipos, pois as verdades que não são expostas reforçam as mentiras, a história que é negada sustenta as histórias que negam a diversidade. Tinha-se nos livros didáticos que conduziam as práticas docentes o disseminar de uma cultura nacional branca, aristocrática, que reforçava as desigualdades sociais.

Dessa maneira, foi-se construindo uma memória coletiva da negação do outro, social, histórica e culturalmente diferente. Só a partir das lutas dos movimentos sociais organizados, que veio para afirmar a diversidade cultural indígena e buscando junto ao poder público políticas públicas que contemplassem as suas demandas, que as mudanças positivas começaram a acontecer.

Começa-se a reconhecer a importância da formação da memória individual que perpassa o conhecimento local, os saberes de cada comunidade, a formar uma memória coletiva intercultural, ou seja, os indivíduos reconhecem-se diferentes frente ao outro, mas respeita a si mesmo e ao outro, valorizando essas diferenças, rompendo com os padrões hegemônicos.

Ricouer (2003) colabora com o exposto no seguinte argumento:

A memória coletiva não está privada de recursos críticos; os trabalhos escritos dos historiadores não são os seus únicos recursos de representação do passado; concorrem com outros tipos de escrita: textos de ficção, adaptações ao teatro, ensaios, panfletos; mas existem igualmente modos de expressão não escrita: fotos, quadros e, sobretudo, filmes (pensemos em *Shoah* de Claude Lanzmann, em *A Lista de Schindler*, de Spielberg). (RICOUER, 2003, p. 6).

Pode-se afirmar que há muitos recursos para o registro da memória coletiva e para o fomento dela, no que tange as instituições escolares. No âmbito da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais, a literatura infantil apresenta livros de escritores indígenas que abordam a cultura indígena, revitalizando histórias orais, registrando contos e mitos, passados de geração a geração.

Seja por meio de poesias, contos, romances, ou por outros gêneros, há um fazer que ultrapassa as barreiras temporais e envolve aqueles que têm a oportunidade de entrar em contato com um escrito literário. Um fazer chamado arte, que não se confunde, não substitui ou não deveria ser negado a qualquer indivíduo (CANDIDO, 2011).

Essa concepção sobre o potencial da literatura para a promoção do desenvolvimento humano foi ratificada junto à afirmação da infância no século XVIII (BARROS, 2013) e levou os escritores a trilharem caminhos outros, como a produção da literatura infantil, atendendo as demandas sociais e educacionais que foram estabelecidas com a formalização do ensino para crianças e o reconhecimento da linguagem literária como meio para o alcance do desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos.

No entanto, inicialmente, a literatura infantil esteve voltada para as necessidades pedagógicas, ou seja, os escritos buscavam atender uma necessidade metodológica do ensino da moral e dos bons costumes. Os textos literários eram utilizados de acordo com as tendências pedagógicas vigentes (escola tradicional, escolanovista, tecnicista) e foram o reflexo das ideologias sociais que perpassavam as ações educativas em cada contexto.

No século XX, a literatura brasileira passou por um processo de mudança com os escritos de Monteiro Lobado (BARROS, 2013, p. 11). A partir das obras desse escritor, começou-se a vislumbrar a literatura infantil, rompendo com o pedagógico e afirmando a importância dessa arte para o desenvolvimento intelectual e cultural das

crianças. Tem-se naquele momento um olhar sobre a importância da literatura na sala de aula e da ludicidade.

Por meio da ludicidade, tem-se que a expressão literária é uma fonte rica para alcançar o objetivo de formar criticamente as crianças, uma vez que, como afirma Luckesi (2006, p. 2), “o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão”. É preciso essa experiência plena para a construção da identidade cultural dos indivíduos.

A literatura seguiu acompanhando as transformações sociais, porém não diferente às outras expressões artísticas, reflete o atual contexto de lutas pela legitimação e respeito às diferenças. Por isso, há atualmente textos literários que expressam a diversidade cultural. E em sua forma e conteúdo permitem reflexões sobre o eu, o outro e o mundo, ao nutrir-se da “intertextualidade”, visibilizando a riqueza que há nas diferenças.

O novo olhar sobre a diversidade, a inclusão da cultura indígena no currículo escolar e a formação de Escolas Indígenas impulsionaram a escrita de textos literários com temática indígena e de autoria indígena. Vale nesse ponto diferenciar o que Thiél (2013, p. 1.178) chama de rótulos sobre a literatura nativa brasileira, a saber, literatura indianista, indigenista e indígena:

O primeiro, *indianista*, refere-se mais especificamente à literatura do período romântico brasileiro, voltado para a construção de uma identidade nacional. As obras desta literatura, escritas por autores não índios, 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. As obras *indigenistas* são produzidas também por não índios e tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas. 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, consequentemente construídos a partir de visões de mundo e conceitos diferentes.

Já a produção *indígena* é realizada pelos próprios índios segundo as modalidades discursivas que lhes são peculiares. As obras indígenas, voltadas para o público infanto-juvenil e para o público maduro, apresentam uma interação de multimodalidades: a leitura da palavra impressa interage com a leitura das ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. (THIÉL, 2013, p. 1.178).

Nesse estudo será atido à ideia de literatura indígena, produções que nascem da leitura de si e dos seus, da sua cultura, tendo na escrita um caminho para o

reconhecimento das histórias, culturas e identidades indígenas, perpetuando-as por gerações.

Thiél (2013), ao abordar a literatura dos povos indígenas, faz questionamentos pertinentes que ajudam nas análises propostas neste trabalho, em que afirma:

A noção de quem é criança também é cultural e variável. O que faz parte da experiência de ser criança hoje, em comunidades culturalmente diversas? Como crianças de culturas diferentes leem e interpretam a literatura? Como os educadores fazem a mediação e até que ponto influenciam as leituras literárias de seus alunos? Estas perguntas são válidas e levam à problematização da identidade das crianças e jovens e, conseqüentemente, de sua literatura. (THIÉL, 2013, p. 1.179).

É importante, ao ser desenvolvido a pesquisa na escola regular, ter-se em mente esses questionamentos, pois eles ajudarão a alcançar os objetivos traçados, uma vez que, é proposto analisar se a literatura trabalhada nas escolas contribui para a formação da identidade cultural das crianças na interculturalidade.

Brandileone e Valente (2018, p. 6) afirmam que a “interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo” e eles discorrem que os povos indígenas são os mais preparados para as práticas interculturais, ao construírem meios de dialogar com outras sociedades e saberem transitar entre os conhecimentos tradicionais e modernos. Eles concluem: “o amadurecimento da percepção do artefato literário como espaço de interculturalidade pode ser uma resposta mais interessante aos leitores infantis para os quais uma boa tessitura se coloca acima de tudo” (BRANDILEONE; VALENTE, 2018, p. 16).

Essa boa tessitura embasada na interculturalidade é fundamental também para as contribuições da literatura na formação da identidade cultural das crianças, uma vez que, é preciso ir contra ações que levam a conflitos identitários. Hall aborda que na pós-modernidade há a existência de identidades não fixas, em que expõe:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 2).

Para tanto, afirma-se a necessidade de práticas educativas que primem pelo diálogo entre as diferenças, em que haja a valorização da diversidade cultural que compõe o Brasil, para não serem alimentados esses conflitos de identidade. Com isso, a literatura pode ser um caminho para a formação de cidadãos críticos, que reconheçam e afirmem seu valor e de sua comunidade, valorizando também o que há de diferente no outro.

A literatura pode, ao trazer o passado ao presente, fazer a ligação entre o antigo e o moderno, visibilizando não apenas as raízes dos diferentes povos, como também as direções que tomaram ao longo de suas histórias. A literatura une imaginação e lembranças, assim pode aproximar o leitor do outro, cuja memória é partilhada através do maravilhoso da arte das palavras.

Por isso, apresenta-se neste estudo, uma análise da memória presente na construção dos textos literários indígenas e como elas podem dialogar interculturalmente com outras culturas. Pois, ao tratar de histórias e vivências coletivas, muito pode ser desenvolvido não apenas por meio da memória individual, mas também das memórias coletivas.

A memória exerce um papel fundamental na formação humana e, por consequência, na formação da sociedade. Seja num âmbito individual ou coletivo a memória oportuniza reconhecer a presença do tempo em cada indivíduo, ao permitir o reconhecimento do passado no presente. Passado este conhecido por meio da linguagem, através da narrativa oral ou escrita.

Dias (2011) traz a seguinte concepção de memória:

A *memória* de Agostinho¹ distingue-se *antes de mais* (sic) pela sua extraordinária amplitude semântica: entendida à vez como a capacidade de sintetizar as informações captadas pelos sentidos, o poder de associar ideias e juízos inteligíveis, o fundamento da ipseidade humana e, sobretudo, o ponto de contacto entre o humano e o divino, *memoria* significa, acima de tudo, o núcleo-base que torna possível não só todas as formas de conhecimento, mas, mais ainda, o próprio fundo existencial da vida dos homens. (DIAS, 2011, p. 2).

Goff (1990) afirma que:

Finalmente, os psicanalistas e os psicólogos insistiram, quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento (nomeadamente no seguimento de Ebbinghaus), nas manipulações conscientes ou inconscientes

¹ Santo Agostinho, conhecido também como Agostinho de Hipona foi um dos mais importantes teólogos e filósofos nos primeiros séculos do cristianismo, além de escritor (FRAZÃO, 2019).

que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (GOFF, 1990, p. 368).

Vê-se o poder da memória na formação humana, a importância de não esquecer, não permitir que se faça esquecer as “verdades” que compõem as histórias universais, desde [a memória/história] nacional, a familiar, a história individual. Não deixar a memória coletiva passível de ser usada para a manipulação das massas, a partir dos interesses de uma classe dominante que atualmente tem na mídia e nos inúmeros espaços virtuais, meios e ferramentas eficazes nesse sentido, através da propagação de discursos excludentes.

Sobre a relevância da narrativa literária indígena para a construção da memória das populações indígenas é pensado neste trabalho que, para a construção de uma memória coletiva intercultural, é necessário atentar para a importância da memória para a literatura. Com isso, é preciso distinguir imaginação e lembrança, como é colocado por Ricoeur (1994). Ele afirma que a imaginação pertence ao âmbito ficcional enquanto a lembrança pertence à memória, a uma realidade anterior.

Tratando de produções literárias que abordam fatos e/ou contextos históricos reais, acredita-se que imaginação e lembrança caminham juntas na composição da obra, no casamento entre ficção e realidade, através da narrativa de um conto infantil, por exemplo. Para Oliveira (2012, p.8), “a rememoração narrativa é uma atividade que se funda na pretensão de eternizar os feitos e obras humanas em contraposição à sua natureza perecível e finita”.

A narrativa é apresentada como um meio de preservação. Como diz Ricoeur (1994, p. 27), “narrar, diremos, implica memória”, e esta memória histórica, coletiva ou individual, revela o tempo passado. Na literatura esse tempo passado pode ser analisado através da mimese, na qual se unem memória e imaginação, realidade e ficção. Segundo ele, a mimese é um processo literário que se compõe de três momentos: mimese I (pré-figuração), mimese II (configuração) e mimese III (reconfiguração).

Ricoeur (1994) define as duas primeiras etapas da seguinte maneira:

Vê-se qual é, na sua riqueza, o sentido de mimese I: imitar ou representar a ação, é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária [...]. Com mimese II abre-se o reino do como-se. Eu poderia ter dito da ficção, de acordo com um uso corrente em crítica literária. Privo-me, contudo, das vantagens dessa expressão inteiramente apropriada para a análise de mimese II. (RICOEUR, 1994, p. 101).

Essas duas fases supracitadas da mimese apresentam-se na literatura como um movimento no qual primeiro há o olhar do escritor sobre si e o mundo, passando para um segundo momento em que é utilizada a memória para a composição do seu enredo e a imaginação para a composição da sua narrativa.

Por fim ocorre a mimese III que se apresenta como um complemento da mimese II, pois é o momento da liberdade imaginativa do leitor, que ressignifica o que foi configurado. Essa compreensão da mimese, em especial a mimese II, permite entender o processo narrativo literário e, por consequência, a importância da memória que atua de maneira significativa na composição da narrativa.

Dado o exposto, afirma-se a importância de refletir sobre a literatura indígena, uma vez que, ela representa mudança de paradigmas sociais, políticos e educacionais e pode contribuir com a formação da identidade cultural das crianças na interculturalidade, se feita sob uma perspectiva intercultural e com ludicidade.

4.3.1 Memória coletiva e literatura indígena

Escrever, para mim, é altamente complicado, difícil, é uma exigência de uma pesquisa tremenda, de um conhecimento bem aprofundado, não só pessoal, mas tem que haver essa busca coletiva. (WAPICHANA, 2018, p. 78).

A busca coletiva que norteia o fazer literário de Cristino Wapichana e sua “dificuldade” em escrever, refletem a responsabilidade a qual ele se coloca ao se utilizar da escrita como um meio de afirmação identitária e ao aderir a essa tecnologia, desconstruindo visões estereotipadas sobre o que cabe ou não aos indígenas no que tange a preservação cultural.

Há questionamentos sobre as assimilações culturais pelas quais muitas etnias indígenas passaram e colocam isso como um fator de desqualificação do ser indígena. A utilização de novas tecnologia, o acesso e busca de novos espaços de atuação são apontados como um distanciamento cultural, no entanto, diferente disso, tem-se que

as culturas estão sempre em movimento e que o sentimento de pertencimento e as ligações ancestrais é que importam.

A literatura como um meio de resistência e perpetuação da memória ancestral, exige dos escritores indígenas o movimento de reencontro com as vozes da infância, com as histórias contadas pelos mais velhos. Ao discorrer sobre memória e literatura, Munduruku (2014) afirma:

Ela, a Memória, é quem comanda a resistência, pois nos lembra que não temos o direito de desistir, caso contrário não *estaremos fazendo* (sic) jus ao sacrifício de nossos primeiros pais. É interessante lembrar que a Memória é quem nos remete ao princípio de tudo, às origens, ao começo, ao Um criador. (MUNDURUKU, 2014, p. 173).

Ele deixa nítidas as teias que ligam aos ancestrais e que devem continuar a serem tecidas. Trata-se da memória, fonte de conhecimento do outro para se autoconhecer, de ligação entre o pessoal e o social. Nas culturas indígenas, essa fonte torna-se acessível por meio da palavra. O uso da palavra para perpetuar tradições, passadas pelos pais e pelos mais velhos. (MUNDURUKU, 2014).

Essa divisão de transmissão de memória e assim das tradições entre os pais e os mais velhos (anciãos), mostra o avanço educativo praticado pelos indígenas, uma vez que, equilibram o que Cândido (2011) apresenta enquanto bens incompressíveis, necessários à vida humana, aqueles que alimentam o corpo e o espírito.

Ao escrever sobre literatura e direitos humanos, Cândido (2011) coloca em discussão o que são de fato bens incompressíveis e compressíveis. Primeiro ele aborda as suas definições, sendo o primeiro tudo aquilo que não pode ser negado a ninguém como alimentos, roupas e moradia e o segundo como coisas dispensáveis a sobrevivência humana, como cosméticos, roupas supérfluas etc.

Porém, ele afirma que a fronteira entre ambos é muito difícil de fixar, uma vez que, essas distinções são alteradas a cada cultura. Diante das divisões de classe, em que alguns dos ocupantes da classe alta, afirmam que o indispensável para si, não o é para seus empregados, como ir ao cinema, teatro, ter sobremesa no almoço, pois não fará falta aquilo que já não tem.

Essa visão entranhada nas sociedades capitalistas levou a grande massa à condição de sobreviventes, pois não se vive plenamente quando não há o equilíbrio entre o alimento corporal e espiritual. Sobrevive-se no desequilíbrio que vem adoecendo as pessoas e o mundo. Deste ponto de vista, Munduruku (2014) trata:

Os pais sabem que devem ensinar às crianças as coisas práticas da vida (caçar, pescar, cuidar da casa, fazer a roça etc.), coisas que lhe vão garantir o alimento do corpo. Sabem, também, que quem deve alimentar o espírito são os mais velhos, os avôs e avós. Serão eles que contarão aos pequenos e pequenas que somos parte da natureza e que devemos nos comportar dignamente com ela para que a harmonia prevaleça e todos possamos viver a alegria da fraternidade.

Os velhos farão isso através de histórias que contarão protegidos pelo véu da noite. (MUNDURUKU, 2014, p. 174).

Tem-se nessa organização educativa dos indígenas, uma concepção de bens incompressíveis que equilibra o que é indispensável não só ao corpo, mas também ao espírito. No acesso das crianças, jovens e adultos não só a palavra por meio da contação de histórias, também dos cantos, dança e grafismo. (MUNDURUKU, 2014).

Candido (2011) afirma o direito a Literatura, que só é concebida enquanto bem incompressível numa sociedade justa. Nesse ponto, pode-se aprender sobre justiça a partir da organização dos povos indígenas, baseada na partilha e nas demandas coletivas. Ele aborda a Literatura numa visão ampla, definindo-a como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 2011, p. 174).

Dessa forma, as palavras oralizadas no momento da contação de histórias – carregadas de poesia, através de um enredo que envolve a todos independente de idade, que apresenta personagens configurados no imaginário enquanto uma verdade ancestral, permitindo a reconstrução humana através da tradição que apresenta o outro e perpetua uma memória coletiva, são Literatura. A fruição artística presente nas culturas indígenas enquanto elemento indispensável ao ser comunidade.

Com base nessa argumentação, Spotti (2011) aborda:

A literatura oral tradicional é experimentada e se forma dentro da mente da audiência, por exemplo, ao narrar uma história que tenha uma cobra como personagem, este animal, descrito pelo narrador, terá imagens diferentes para cada ouvinte, enquanto uma representação visual será mais específica, dado que a literatura oral tradicional depende da experiência pessoal e da imaginação do receptor e por isso tende a ter um impacto mais forte. (SPOTTI, 2011, p. 37).

Tem-se literatura oral, a partir do reconhecimento da palavra, como alimento da memória individual para o fomento da memória coletiva e assim a perpetuação da tradição. E a certeza de que para preservar a tradição é preciso atualização e

inovação, ela foi adaptada por meio da utilização da escrita que é uma forma de resistência, numa luta contra o esquecimento.

A literatura, em seu fazer escrito, tornou-se um instrumento de resistência, como um novo que contribui na transmissão dos saberes ancestrais. Com isso, a literatura indígena, configurada através das histórias orais e das histórias escritas é um bem indispensável às culturas indígenas, porque por meio dela a memória ancestral se atualiza e se perpetua através das gerações, fomentando a memória coletiva, que na palavra escrita não só alimenta espiritualmente os indígenas como a todos aqueles que têm a oportunidade de disfrutar dela.

Vale atentar-se ainda ao que é afirmado por Eliade ao discorrer sobre mito e realidade (1972). Para ela:

É significativa a distinção feita pelos indígenas entre as "histórias verdadeiras" e as "histórias falsas". Ambas as categorias de narrativas apresentam "histórias", isto é, relatam uma série de eventos que se verificaram num passado distante e fabuloso. Embora os protagonistas dos mitos sejam geralmente Deuses e Entes Sobrenaturais, enquanto os dos contos são heróis ou animais miraculosos, todos esses personagens têm uma característica em comum: eles não pertencem ao mundo cotidiano. Não obstante, os indígenas sentiram tratar-se de "histórias" radicalmente diferentes. Tudo o que é narrado nos mitos concerne diretamente a eles, ao passo que os contos e as fábulas se referem a acontecimentos que, embora tendo ocasionado mudanças no Mundo (cf. as peculiaridades anatômicas ou fisiológicas de certos animais), não modificaram a condição humana como tal. (ELIADE, 1972, p. 12).

O conhecimento da diferenciação entre mito, conto e fábula contribui com a análise da construção dos livros de literatura indígena, uma vez que, como pode-se observar nos escritos de Cristino Wapichana, muitos fenômenos, ações e personagens configuram-se a partir da ideia do reportar-se as origens dos seres e das coisas, como vê-se no capítulo III.

Para LÉVI-STRAUSS (1967):

O valor do mito, ao contrário, permanece, por pior que seja a tradução. Por mais que ignoremos a língua e a cultura da população em que foi colhido, um mito é percebido como mito por qualquer leitor, no mundo todo. A substância do mito não se encontra nem no estilo, nem no modo de narração, nem na sintaxe, mas na história que nele é contada. O mito é uma linguagem, mas uma linguagem que trabalha num nível muito elevado, no qual o sentido consegue, por assim dizer, descolar do fundamento linguístico no qual inicialmente rodou. (LÉVI-STRAUSS, 1967, p. 225).

Desse modo, os livros serão analisados nesse estudo a partir da ideia de relatos míticos, por evocarem a linguagem que os aproximam dos mitos ao trazerem entes sobrenaturais e tratarem da existência das coisas e/ou de conhecimentos vividos ritualmente e por terem uma base verdadeira acrescida de elementos imaginários.

4.4 Mediação da Literatura Indígena e o Alcance da Interculturalidade na Ação Pedagógica

A abordagem de livros de literatura deve primar por um trabalho contextualizado, que se valha tanto do que cada livro que será lido oferece, quanto das habilidades que o professor, enquanto mediador de leitura, pode oferecer. Além de recursos internos, o leitor pode valer-se de meios externos, que podem contribuir para o envolvimento dos ouvintes das histórias lidas ou contadas.

Ao discorrer sobre a mediação de leitura de texto literário, Corsino (2010) aborda que cabe ao professor, desenvolver um planejamento que favoreça a interação das crianças, organizando o ambiente de modo condizente a contação ou leitura literária e ressalta que estas são ações distintas, que pedem recursos distintos.

A partir disso, tem-se Machado (2004), por meio da metáfora da bagagem, afirma que o contador de história precisa ter presença e que essa é uma mala formada por intenção, ritmo e técnica e só pode ser conseguida com o tempo, pesquisa e convicção sobre a importância do contar histórias para a formação humana. Nesse último ponto, tem-se a intenção, quando a pesquisadora diz que antes de responder como contar histórias, é preciso saber por que contar.

Mesmo havendo uma distinção entre ler e contar acredita-se que esse questionamento também deve ser respondido por quem se coloca no papel de leitor de livros literários. Essa pergunta, ao ser respondido por um docente, perpassa a sua concepção de educação.

O ritmo dá-se pela construção de técnicas pessoais que se valem daquilo que o contador possui e que deve ser aperfeiçoado, como o respirar acompanhando a cadência da história, modulando a voz, os gestos e o olhar de acordo com o clímax expressivo que a história propõe (MACHADO, 2004).

Nessa noção de proposições das histórias, compreende-se a ideia de técnica, dos recursos internos citados, enquanto aquilo que o contador pode oferecer de seu, abarcando os chamados recursos externos, levantados num trabalho de pesquisa

sobre como começar e finalizar uma história, fugindo do clichê “Era uma vez...”, sobre qual história é mais adequada para a situação de aprendizagem e sobre como organizar o espaço da contação, seja ele dentro ou fora da sala de aula, analisando a necessidade ou não de objetos, painel, músicas, roupas, acessórios, que possibilitem o acolhimento da situação narrativa (MACHADO, 2004).

No que diz respeito a literatura indígena, no que tange sua abordagem a partir da noção de intenção, ritmo e técnica, é preciso considerar as palavras de Thiél (2013):

A leitura da literatura indígena deve levar em conta o entre-lugar cultural dessa produção que está em uma zona de contato e conflito localizada entre a oralidade e a escrita, entre línguas nativas e europeias, entre tradições literárias europeias e indígenas, entre sujeição e resistência. Textos bilíngues, elaborados em língua nativa e em língua portuguesa, são utilizados como material didático em várias comunidades e escolas indígenas para promover o letramento das crianças nativas e, como resultado, o aprendizado da língua/cosmovisão nativa e da língua portuguesa/cultura brasileira. No entanto, estas obras podem também promover o letramento multicultural e multimodal de crianças e jovens das mais diversas etnias, não ficando este material restrito às comunidades indígenas. (THIÉL, 2013, p. 4).

Entretanto, faz-se necessário que os docentes, ao trabalhar com a literatura indígena em sala de aula, desenvolva um trabalho de pesquisa de compreensão cultural, de conhecimento sobre a tradição oral indígena e como essa está presente na escrita literária dos próprios indígenas. Reconhecendo que há culturas indígenas e que a concepção do contar histórias para eles representa mais que momentos lúdicos, também situações de ensino das verdades passadas de geração para geração. É uma ação pedagógica que prima pela alteridade, onde vê-se o outro como eu me vejo de forma a compreender as diferenças culturais existente em sala de aula e que muito contribuem no ensino e aprendizagem.

Este trabalho de pesquisa contribui para a adequação da mediação literária, em que a metodologia do professor deve considerar as fases leitoras da criança, divididas em quatro por Coelho (1993), que as denomina de: pré-leitor (dividida em duas fases: a primeira, a partir dos 2 ou 3 anos; a segunda, dos 4 ou 5 anos de idade); leitor iniciante (a partir dos 6 ou 7 anos de idade); e leitor em processo (a partir dos 8 ou 9 anos de idade).

Na primeira e na segunda fase, o mediador tem papel primordial por ser o responsável pelos primeiros contatos da criança com os livros e por ter no seu contar ou ler um exemplo a ser seguido pelos pequenos. Assim, são os pais que começam

a exercer o papel de mediador e com a inserção da criança na escola, essa função é compartilhada com os docentes, que devem ser presença, como afirmou Corsino (2010), favorecendo a afetividade e empatia das crianças pelos livros.

Na terceira fase, leitor iniciante, o papel do mediador é tanto de contar/ler histórias, como também de oportunizar o acesso das crianças aos livros de literatura, que sejam atraentes ao trazerem temas condizentes com a sua fase de curiosidade sobre o mundo. O mediador também deve demonstrar interesse pela leitura dos alunos, incentivando-os.

Já na quarta fase, do leitor em processo, que trata de leitores fluidos e críticos, o professor deve não só mediar o acesso aos livros, como também promover um ambiente de interação, no qual os alunos possam dialogar sobre a objetividade e subjetividade que os livros abordam, uma vez que, os livros voltados para esse público são compostos por textos verbais e não verbais mais complexos.

Essa noção das fases leitoras, a partir da idade, contribui para o planejamento e organização docente, porém, ao que diz respeito a literatura indígena, deve-se refletir que a concepção de literatura infantil pode não ter significado para algumas culturas indígenas que não concebem a ideia universal de criança.

Por isso, orientar para qual público um livro de literatura indígena se destina pode ser complexo, devido ao fato de a escrita indígena ser imbricada da oralidade. O contar histórias, tradicionalmente, nas comunidades indígenas não era restrito a uma faixa etária específica, crianças, jovens e adultos compartilhavam da audição da mesma história, no entanto, cada uma levava desses momentos de construção de uma memória ancestral, o que lhe era possível, diante do seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Diante disso, cabe ao professor o conhecimento sobre o que deve ser ofertado aos seus alunos, tendo em vista que, a literatura indígena pode levar ao alcance de um dos objetivos da educação escolar, que é formar leitores competentes e com repertório. Cabe ao docente valer-se desse recurso, trabalhando “textos indígenas que provoquem curiosidade, sentido de descoberta, desfaçam pré-conceitos e façam pensar” (THIÉL, 2013, p. 6). Além disso pode mostrar que existem “mundos”, culturas diferentes, sem uma ser superior a outra, mas que podem conviver harmonicamente em um mesmo espaço.

Ressalta-se que o docente será sempre um exemplo de leitor, independente da fase em que a criança está. O modo como o docente se porta ao ler um livro ou contar

uma história, será determinante na formação leitora de seus alunos. Os textos que compõe o acervo que oferta, também o será. Se não for oportunizado o acesso a livros não canônicos, por exemplo, poderá estar-se formando leitores limitados e críticos excludentes. O mesmo ocorre ao tratamento dado pelo professor às diferenças culturais e linguísticas da sala de aula, onde deve ensinar o respeito e a valorização da diversidade intercultural existente.

Além dessa noção de mediação como um trabalho contínuo e que deve ser adequado às fases leitoras das crianças é importante, no momento da contação/leitura, ter em mente o que Souza (2010) define enquanto múltiplas dimensões da literatura infantil, que são: histórica, estética e pedagógica.

A primeira diz respeito ao fato de a obra revelar muito sobre o contexto em que foi produzida: questões culturais e sociais, até mesmo uma possível intencionalidade do escritor ao concebê-la. Assim, um conto de fadas escrito há séculos pode tomar dimensões interpretativas outras, quando abordado o contexto em que foi concebido. O mesmo para textos produzidos contemporaneamente, como os que compõem a literatura indígena.

A segunda trata dos elementos estéticos estruturantes dos contos em geral: os personagens, o lugar, o tempo, a linguagem, a organização, o foco narrativo e tudo o mais que envolva sua trama (SOUZA, 2010), que evoca o maravilhoso, permitindo transcender o real. No que tange a literatura indígena a noção estética ganha outra perspectiva de abordagem, uma vez que, a concepção de ficção e realidade tem outro caráter, por essa seguir uma estrutura narrativa firmada na tradição oral. Thiél (2013) resume os elementos que compõem essa narrativa ao destacar:

A inserção de estruturas aditivas que conduzem o fluxo narrativo; o uso de fórmulas linguísticas de repetição do já dito, a fim de garantir referência ao que já foi dito e continuidade narrativa; interação com o público de forma a provocar sua reação; referência ao cotidiano da vida humana; construção de uma identificação empática entre narrador, audiência e personagem; vinculação com o presente e uso de conceitos dentro de quadros de referência situacionais. (THIÉL, 2013, p. 6).

Na escrita, isso se faz através de histórias ilustradas para um público heterogêneo, também pela inserção de momentos que relembrem de onde esses escritos veem, através da presença de personagens mais velhos ou do pai enquanto contador de histórias, do enigma próprio dos relatos míticos, construção social que apresenta as verdades nas culturas indígenas.

A terceira, a dimensão pedagógica, é quando há intensão explícita ou não na construção da obra, uma ligação inerente com a educação, por tratar da transmissão de valores. Na literatura indígena, pode-se analisar o pedagógico ao ser pensado sobre a verdade que cada história pode representar para os povos indígenas e o multiletramento que talvez possa proporcionar ao não indígena.

Nesse sentido, a mediação de livros de literatura em sala de aula, deve ser realizada a partir de uma intencionalidade, utilizando de recursos internos e externos ao professor, a partir de um trabalho de pesquisa que considerem as múltiplas dimensões da literatura infantil e condiga com a fase leitora das crianças, além de primar pela compreensão da diversidade de cultura exposta nos livros com história sobre os indígenas em uma sala de aula para alunos não indígenas, buscando a alteridade ao “olhar” o outro que é diferente de si.

No que tange a Literatura Indígena Thiél (2013) afirma:

Todos têm o direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visão de mundo reconhecidas. (THIÉL, 2013, p. 2).

Diante disso, a escola deve ser um lugar que ofereça o acesso às crianças para diferentes literaturas, inclusive a indígena. Vale salientar que pela literatura pode-se conhecer as diferentes culturas em diferentes países, em diferentes contextos sociais, políticos, históricos e econômicos, entre outros. Porém, isso não pode ser realizado de qualquer modo. Ao professor, enquanto mediador literário é exigido um trabalho de pesquisa no qual deve nutrir-se do saber intercultural, para poder promover uma formação intercultural para as crianças através da literatura.

5 ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO – A RESISTÊNCIA PELAS PALAVRAS DE CRISTINO WAPICHANA

Há um moleque em mim que sempre está fazendo alguma coisa, portanto, está vivo, sempre ativo, está sempre me convidando para uma aventura, então acredite: é esse moleque ocupado com essas coisas. (WAPICHANA, 2019).

Os livros do escritor roraimense, Cristino Wapichana, permitem acessar as memórias ancestrais e conhecer os saberes que educam e guiam os povos indígenas. Livros que apresentam as memórias do escritor e, a partir de sua dedicação e pesquisa coletiva, as memórias do seu povo: os Wapichanas, além da memória de povos que já não existem, porém que deixaram seus ensinamentos eternizados através das palavras.

Textos narrados em primeira pessoa, como lembranças individuais nos livros *A boca da noite*, *O cão e o Curumim* e *A cor do dinheiro da vovó* – narradores personagens que contam suas experiências junto aos seus – e escritos narrados em terceira pessoa, como lembranças coletivas, afirmadas enquanto a memória coletiva transmitida pelos mais velhos nos livros *Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras* e *Ceuci, a mãe do pranto* – narradores observadores, que envolvem pela força dos relatos míticos.

Para este estudo, serão analisados os livros acima, de acordo com a ordem exposta.

5.1 A Boca da Noite

Figura 3 – Capa do livro *A boca da Noite*

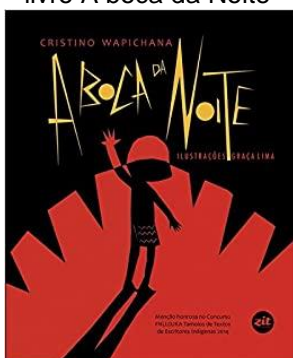


Ilustração: Graça Lima

Por meio da leitura de palavras e imagens, conhece-se o mundo do personagem Kupai, curumim que vive a fase das interrogações, junto a seu irmão Dum e através das histórias dos mais velhos encontra respostas e outros questionamentos que aguçam a sua imaginação, fazendo-o viver com intensidade tudo o que o seu contexto oferece.

As vivências de Kupai contribuem para o conhecimento das práticas educativas das comunidades indígenas. Faustino (2006) afirma que em muitas populações indígenas:

Os conhecimentos produzidos são apreendidos pelas novas gerações por meio da experiência, da imitação e da oralidade (educação pela palavra, como dizem os Guarani). As crianças índias, de forma geral, brincam com liberdade, participam da vida dos adultos, acompanham os pais e parentes nas atividades diárias e com isto vão desenvolvendo a compreensão dos elementos que as circundam. (FAUSTINO, 2006, p. 39).

Através do premiado livro *A boca da noite* (2016), de Cristino Wapichana, com belíssima ilustração de Graça Lima, há uma aproximação, desse outro lugar de vivências e saberes. É oportunizado o entrelaçar das memórias do leitor, com as memórias do escritor e as memórias de Kupai, narrador/personagem cuja curiosidade faz quebrar regras e descobrir as belezas que o rodeia.

Através do olhar de Kupai, enxerga-se outra forma de se relacionar com o outro e com a natureza, por meio da humanidade que ele imprime sobre o sol, o respeito aos raios e trovões, a sua noção da pequenez humana diante da vasta floresta que o envolve e o respeito aos mais velhos, em que se pode observar no trecho:

- Olha... Como é bonito ele mergulhando no rio...
 - É mesmo, Dum! Mas será que ele não vai se afogar, mano?
 - Claro que não, Kupai! Ele só está tomando banho para dormir...
- (WAPICHANA, 2016, p. 9).

Nessa perspectiva, as crianças tecem sobre o pôr do sol as suas impressões, dando a estrela que os aquece um brilho ainda maior, por toda admiração e curiosidade que ela suscita. Essa doce visão advém não apenas da inocência infantil, mas do respeito à natureza que faz parte dos ensinamentos de muitos povos indígenas.

Além do respeito, há o cuidado com aquilo que não se pode prever nem controlar, no que tange aos fenômenos naturais, como os raios e trovões. Isso fica nítido na seguinte passagem da história:

[...] são várias as histórias de raios que atingiram a Laje do Trovão. Todos tinham medo de subir nela, pois poderia até atrair temporal. Era o que se dizia. Bastava um chuveiro de nada para ninguém se atrever a subir lá, com medo das flechas de raios que desciam do céu (WAPICHANA, 2016, p. 17).

O que era narrado sobre os raios e a Laje do Trovão² são histórias que unem os seres humanos aos mitos, como contribui Araújo (2019) ao apresentar que “de acordo com Dick (2007), os elementos da natureza, água e rios, assim como os elementos espirituais, fé, religião, uniram o homem e os mitos” (ARAÚJO, 2019, p. 44-45). Essa união leva a configuração de narrativas como a boca da noite, que expressam a ligação entre Kupai e as “histórias verdadeiras” (ELIABE, 1972) que lhe são contadas.

Ainda nessa obra, pode-se refletir sobre a relação entre os parentes e a responsabilidade de todos no cuidado com os curumins. Como é expresso no seguinte trecho:

Do alto da Laje do Trovão, podíamos ver nossa aldeia toda – e da aldeia também dava para ver quem estava lá em cima. Se fosse uma criança que estivesse lá, logo aparecia algum adulto para resgatar e trazer para a aldeia em segurança. [...] Era muito perigoso lá em cima, mas Dum sempre conseguia chegar ao alto da laje sem ser notado. (WAPICHANA, 2016, p. 11).

Por mais que alguns estudiosos apontem que a noção de infância não se configura entre os povos indígenas, como o é para os não indígenas é possível perceber o cuidado com os curumins e num trecho que fala do momento do banho, há uma separação entre crianças e jovens.

Talvez o trabalho, visto como uma prática educativa fundamental para a garantia da sobrevivência do corpo é o que quebra essas divisões etárias. Pois a um curumim, jovem ou adulto cabiam afazeres como carregar água e roçar, conforme seguinte trecho: “Assim que entramos em casa, papai foi logo anunciando nossa pena. Carreguei água uns três dias e meu irmão foi com ele para a roça durante a semana.” (WAPICHANA, 2016, p. 15). Ao considerar essas tarefas um castigo, Kupai demonstra que essas atividades não fazem parte de suas práticas diárias.

Desse modo, perpassa o atendimento das necessidades coletivas, um meio de formação do caráter e de reflexão sobre a quebra das regras estabelecidas pelos mais velhos. Fica em evidência que a distinção das tarefas atribuídas pelos irmãos deve-se aquilo que era acessível ser feito por cada um. Fica a cargo de Kupai, o mais novo, um trabalho menos cansativo e com menor duração, dado a sua idade.

² Elevação rochosa que, de tão alta, dava para ver o rio, a aldeia e uma extensão de terras a perder de vista. Esse local era considerado perigoso, por isso proibido às crianças. Além disso, todos tinham medo de subir nela, pois acreditavam que poderia atrair temporal.

Fica perceptível que não só o trabalho como também a contação de história é um meio de ensinar. O ensino através das palavras. Por isso, o pai de Kupai e Dum contou-lhes histórias sobre a Laje do Trovão e o motivo de não ser permitido subir nela. As histórias além de deixar nítidos os perigos, aguçaram ainda mais a curiosidade e imaginação de Kupai, pois em meio a narrativa o patriarca falou sobre a “Boca da Noite”. Esta parte do texto mostra:

Nem me preocupei com o restante da história. Eu precisava mesmo era descobrir como era a “boca da noite”. [...] O vovô dizia que, se a gente não consegue resposta para um problema importante, somente os sonhos poderiam responder. (WAPICHANA, 2016, p. 19).

O sonho de Kupai projetou tudo o que suas dúvidas o haviam feito pensar. A boca da noite mostrou-se como uma grande boca cheia de dentes, devoradora, em meio a raios e trovões. Seu sonho fez graça aos mais velhos, principalmente ao seu pai que parece ter alcançado o objetivo que teve ao contar sobre a “boca da noite”. Porém, Kupai não se deu por satisfeito e questionou ao seu progenitor o que é, de fato, a “boca da noite”, no que ele respondeu:

– Boca da noite é quando o sol se despede e vai tomando o seu lugar no mundo. A boca da noite é muito importante para a gente descansar, sonhar. Ela reúne a família para jantar e depois todos dormem juntos e a noite deixa o céu cheio de estrelas. (WAPICHANA, 2016, p. 33).

Nessa fala tem-se a sabedoria popular na explicação do dia e da noite. Uma sabedoria que para a criança, ser novo num mundo velho (HARENDT, 2014) é um caminho para o conhecimento, não uma chegada. Por isso, Kupai continuou fazendo outras questões para o pai, nessa jornada de descoberta de si e do mundo:

– Mas, pai, pode existir uma boca sem um corpo? Uma boca tem que ter mais que dentes e uma língua... Uma boca não tem como comer alguma coisa? E essa boca da noite não fala? Ela tem que, pelo menos, dizer o que o corpo sente... Uma boca tem que assobiar, cantar... chupar cana... assoprar... saborear uma boa comida... reclamar... perguntar... (WAPICHANA, 2016, p. 35).

É com esse olhar de curumim sobre o mundo que Cristino compartilha com seus leitores a sabedoria de seu povo, suas tradições. As memórias do povo Wapichana, que passam a ser presença na memória dos indígenas e não indígenas que têm acesso a esse escrito.

Percebe-se a importância da contação de histórias e da produção de livros de literatura indígena para a preservação da memória dos povos indígenas, para a transmissão de suas tradições e como prática educativa como é afirmada no livro “A boca da noite”.

Através dessa obra, fica nítido que a cultura não é fixa, engessada, pois ela muda à medida que aqueles que a compartilha também mudam. Por meio dos questionamentos de Kupai, muito pode ser construído e desconstruído. O seu não conformismo com as respostas encontradas, pode levá-lo a caminhos outros que não se encerra no que já está posto.

Nessas reflexões sobre o livro “A boca da noite”, tem-se a reconfiguração, na qual os leitores podem dar a história um desdobramento que pode ir além do configurado pelo escritor (RICOEUR, 1994). E isso se dá, pelo entrelaçar das memórias: a memória do escritor, cujas inspirações vêm de suas vivências e essas se fazem enquanto lembranças no seu imaginário e busca artística, a memória de Kupai, narrador/personagem que apresenta o seu mundo, numa ótica infantil e a memória do leitor que tem seus conhecimentos e lembranças acionados em todas as palavras lidas, formando nova memória.

É nesse processo de encontro de memórias individuais que se acredita na renovação das memórias coletivas. Na resistência dos povos indígenas, contra o esquecimento imposto por uma sociedade excludente, novos percursos são traçados e a literatura faz-se uma arte viva, que se conserva e renova através da palavra.

5.2 O Cão e o Curumim

Figura 4 – Capa do livro
O cão e o curumim

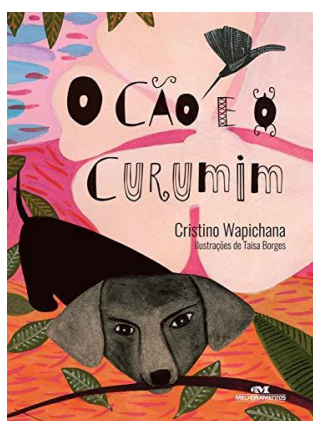


Ilustração: Taisa Borges

Tudo começa com o despertar do sol e termina sob a luz da lua. Assim, dias e noites da vida do curumim, que deseja ser um bom guerreiro, é narrada. Lembranças das mais incríveis aventuras e descobertas, junto a familiares e do corajoso cão Amigo, único personagem que é permitido saber o nome, todos os outros o são, pelo que representam – pai, mãe, irmãos mais velhos, irmãos mais novos, avó, avô, tio –

seres tão especiais e fundamentais na vida do narrador/personagem, quanto o jatobá³ que cura, os ubins⁴ que contribuem com a construção dos telhados das casas e o rio que banha, favorece brincadeiras e mata a sede.

No livro *O cão e o curumim* (2018), Cristino Wapichana constrói uma narrativa que apresenta alguns dos elementos destacados por Thiél (2013), citado no capítulo anterior, principalmente no que tange ao uso de fórmulas linguísticas de repetição do já dito e a referência ao cotidiano da vida humana. Num enredo enriquecido pelo tom das experiências infantis, que tem no aguçar dos sentidos o aprender, é, de modo poético, ensinado muito sobre a cultura e a tradição do povo Wapichana.

A repetição se faz no crescente, quando o tempo é demarcado pelo nascer do Sol, o que inicia muitos tópicos, acrescido de informações que o humaniza como no livro **A boca da noite**:

O Sol já havia **caminhado** por quase todo o céu e **deslizava** para seu momento de descanso. (WAPICHANA, 2018, p.10). (Grifos da pesquisadora)

Todas as manhãs, quando o Sol **esforçava-se** para romper o dia e realizar seu rito de passagem, sabiás, bem-te-vis, pataqueiras, rouxinóis, anus, canários e tantos outros passarinhos instintivamente se encontravam para ofertar seus cantos bonitos e despertar o dia. (WAPICHANA, 2018, p.18). (Grifo da pesquisadora)

Num dia, quando o Sol já passava pela metade de seu rito e os passarinhos aquietavam-se seu canto, peguei minha zarabatana. (WAPICHANA, 2018, p.19).

Finalmente os passarinhos **despertaram o Sol**. (WAPICHANA, 2018, p.40). (Grifo da pesquisadora)

O Sol que caminha, desliza, esforça-se, é despertado pelos pássaros. O Sol que não para, aparece e vai, aos olhos de quem, através de crenças e conhecimentos populares o configura a partir de si e da relação que tem com a natureza. O mesmo acontece com outros elementos naturais, como as árvores apresentadas ao longo da narrativa: pé de jatobá, pé de cajá, mangueira, embaúba, ubis:

Aquela árvore anciã era um grandioso pé de jatobá. Ele nasceu em um tempo antigo, bem antes de nossa aldeia existir ali.
[...]

³ “Jatobá é uma árvore que pode ser utilizada como planta medicinal no tratamento de problemas gastrointestinais ou respiratórios”. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/jatoba/>. No dia 09 de ago. de 2021.

⁴ “O mesmo que Ubim-açu: palmeira de grande porte.” Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ubins/>. No dia 09 de ago. de 2021.

Vovó foi se aproximando de mansinho daquela grande árvore. Com um gesto carinhoso, tocou-a com as duas mãos e, lentamente, foi encostando o rosto no tronco para senti-lo. Com olhos fechados e um sorriso amigo, ela iniciou uma conversa baixinha, como quem troca segredos. (WAPICHANA, 2018, p. 10-11).

Nessa passagem é apresentado um ritual em que a avó retira um pedaço da casca do jatobá, mas não como uma exploração e sim como uma partilha daquilo que aquela grande anciã da natureza podia oferecer, além de seus frutos, remédios para curar feridas.

Esses trechos levam a refletir sobre os mitos na ideia apresentada por Eliade (1972) de que o mito para os povos indígenas é uma história verdadeira, sagrada, que fala sobre a origem das coisas, a partir do reconhecimento dos Entes Sobrenaturais como os responsáveis por tudo o que existe e esse conhecimento passado de geração para geração é o que estabelece uma ligação entre o homem e a natureza.

Vê-se nesses escritos que o curumim tem tanto conhecimento sobre a origem do pé de jatobá, quanto observa um ritual feito pela avó que é fruto desse conhecimento mítico. Como descreve Eliade (1972) “[...] conhecer a origem de um objeto, de um animal ou planta, equivale a adquirir sobre eles um poder mágico, graças ao qual é possível dominá-los, multiplicá-los ou reproduzi-los à vontade” (ELIADE, 1972, p.15). No caso da avó que retira um pedaço do Jatobá para remédio, a cura está atrelada ao ritual que ela executa de intimidade com aquele ser sobre o qual ela possui conhecimento.

Voltando ao elemento narrativo utilizado na escrita de *O cão e o curumim*, a repetição, há outro exemplo que é o “ser um bom guerreiro”, algo repetido pelo narrador como uma construção pessoal para o tão esperado rito de passagem no qual poderia enfim acompanhar o pai nas caçadas na mata fechada:

Meu corpo se enchia de leveza e coragem. Meus braços e pernas ganhavam força, os sentidos se apuravam. Assim, eu me preparava para **ser um bom guerreiro**. (WAPICHANA, 2018, p. 10). (Grifo da pesquisadora)

Com eles, eu também praticava e aprimorava minhas habilidades para **ser um bom guerreiro**. O que eu mais gostava era atirar com a zarabatana que tinha ganhado de meu pai quando **completei 8 invernos**. (WAPICHANA, 2018, p. 18). (Grifos da pesquisadora)

Mais que em qualquer outro lugar, em casa eu precisava demonstrar coragem para meus irmãos, já que eu estava me preparando para me **tornar um guerreiro**. (WAPICHANA, 2018, p. 25). (Grifo da pesquisadora)

[...] à medida que ia aprendendo, eu também ia ganhando conhecimento para **ser um bom guerreiro**. (WAPICHANA, 2018, p. 38). (Grifo da pesquisadora)

No avançar da leitura, o narrador vai apresentando elementos que se fazem fundamentais em sua formação para ser um bom guerreiro: coragem, sentidos apurados, saber usar as armas de caça e saber ler o mundo. Tudo isso vinha das experiências que tinha com os mais velhos, seus pais e avós e outros anciãos da comunidade.

A avó que em relação ao pé de jatobá disse:

– No mundo temos de compreender a importância do existir, meu neto. Não vivemos apenas para nós mesmos. Existimos quando o outro existe e nos completamos quando nos doamos, como esta árvore, que se deixa ferir para curar os outros. (WAPICHANA, 2018, p.15).

O ensinamento do avô que não foi esquecido:

– Meu avô sempre falava que tínhamos de alimentar bem o corpo e também o espírito para crescermos fortes e saudáveis, para buscarmos ter a coragem do bem-te-vi, a leveza de uma pluma e a velocidade de um beija-flor. [...] a destreza de uma onça e a fidelidade e o coração de um cão. (WAPICHANA, 2018, p. 23).

Além dos ensinamentos aprendidos nas experiências vividas com os avós, muito o narrador aprendeu com as histórias contadas ao redor da fogueira, que guiaram não só os seus sonhos e imaginação, também em suas escolhas e percepção sobre o mundo. Histórias como ventos fortes que carregam espíritos zangados e a de um indígena que conseguiu ser salvo de uma onça.

Araújo afirma:

A capacidade que o homem tem de se comunicar, pelos mais diferentes meios e sistemas de signos, é a linguagem. Com esse recurso que lhe é caro, externa sentimentos, perpetua conceitos e revela procedência das coisas, pelas histórias, memórias e mitos (ARAÚJO, 2019, p. 47).

Fica nítida, nessa obra, a importância do contar história e mais ainda a relevância que os mais velhos têm nas comunidades indígenas tradicionais na realização dessa tarefa. Nos ensinamentos passados de pais e avós para seus filhos e netos. Isso está explícito nos trechos da narrativa: “Os ensinamentos do meu pai faziam minha imaginação voar.” (WAPICHANA, 2018, p. 33), e “Existem algumas leituras especiais que a gente só aprende com os velhos sábios.” (WAPICHANA, 2018, p. 33).

Aprender a ler o mundo através dos sentidos, algo tão importante quanto aprender a ler a palavra escrita. Ler e escrever através do ouvir, ver, tocar, saborear, cheirar. O uso dos sentidos como caminho para alimentar o corpo e o espírito com força, saúde, coragem, leveza, velocidade, destreza e fidelidade.

Assim entra-se em contato com a educação indígena que, como aborda FAUSTINO (2006):

[...] na sociedade indígena é uma educação permanente. Somente os velhos podem considerar-se sábios, portadores de conhecimentos amplos, profundos e completos sobre todas as questões que os envolvem possuindo certos requisitos para participar de todas as atividades capazes de revitalizar estes conhecimentos. (FAUSTINO, 2006, p. 39).

Conhecimentos revitalizados nas atividades cotidianas, na curiosidade e criatividade que movem curumins. O curumim que na sua formação para ser guerreiro sabe a importância de ouvir os anciãos.

Quanto ao segundo elemento narrativo citado, o de fazer referência ao cotidiano da vida humana, esse fica explícito pelo exposto e pelo dia que se anuncia, pelo sol e pelo cheiro da mãe que prepara a primeira refeição do dia: beiju⁵, suco de bacaba⁶, farinha e mel.

A relação com o cão Amigo, que precisava ser cuidado, alimentado e se tornar, depois, um participante importante numa das práticas fundamentais para a sobrevivência do narrador e sua comunidade, a caça. Prática que podia afastar alguns indígenas da aldeia por semanas, submetendo-os a diversos perigos, citados repedidas vezes pelo narrador: aranhas, cobras, onças, animais desconhecidos pela tribo.

Algo destacado da leitura de *O cão e o Curumim*, que enriquece ainda mais a obra, são os termos como **8 invernos** e **4 verões**, usados para referir-se à idade, e as palavras da língua Wapichana que compõem a narrativa.

Encontra-se termos indígenas no livro *A boca da noite*, quando Wapichana nomeia os personagens de Kupai (Peixe) e de Dum (Marimbondo), percebe-se o

⁵ “O bejú, também conhecido como beiju ou biju, nada mais é do que um derivado da mandioca, feito através da fécula, amido extraído da raiz, também chamado de polvilho doce ou goma, dependendo da região do Brasil. A partir da fécula, também se obtém a farinha de tapioca, cujo a consistência é mais granulada.” Disponível em: <https://www.greenme.com.br/>. No dia 9 de agosto de 2021.

⁶ Fruta da bacaba: “palmeira nativa da Amazônia encontrada também fora no território nacional, em países como Colômbia, Venezuela e Guianas, atingindo até 20m de altura.” Disponível em: <https://slowfoodbrasil.org/>. No dia 9 de agosto de 2021.

entrelaçar linguístico. Nesse segundo livro que é analisado, muitos outros vocábulos são apresentados. Tais como:

DARYWIN – bolsa feita de palha;
 MARUAI – resina feita a partir da árvore maruai;
 ARUMÃ – planta da família das marantáceas, gênero *Ischnosiphon*, nativo do Brasil;
 PADA-PADAS – pombos silvestres;
 KAIMEN KUPUKUDAN – bom dia;
 PARAKARI – bebida fermentada feita de mandioca;
 MINHAYDA'Y – amigo;
 TUMINKERE – espírito supremo criador de todas as coisas;
 PAJÉ – pai espiritual;
 PAÚXE – ave popularmente conhecida como mutum;
 CAXIRI – bebida tradicional indígena feita da mandioca. (WAPICHANA, 2018)

Dado o exposto, tem-se a oportunidade, no livro *o Cão e o curumim*, de conhecer um pouco da cultura indígena a partir de diferentes perspectivas. No que diz respeito a organização familiar; a divisão dos trabalhos; as vivências infantis; a formação pelas experiências junto aos mais velhos; a língua; a relação com a natureza. A família como base de todo bem viver, o trabalho como um meio e não um fim, o ser mais velho como riqueza, não defasagem; a língua como identidade, não isolamento; e a natureza como irmã.

São concepções de mundo tão distintas do que vem sendo semeado a séculos pelas sociedades ditas civilizadas, que ao conhecê-las passa-se a entender por que foram tão atacadas, menosprezadas e desvalorizadas.

5.3 A Cor do Dinheiro da Vovó

Figura 5 – Capa do livro A cor do dinheiro da vovó



Ilustração: Alyne Dallacqua

Olhar que abraça, inspira aconchego. As belas ilustrações, desde a capa, de Alyne Dallacqua, são um convite a conhecer a história do povo Wapichana, ao iniciar com memórias individuais e históricas que se misturam, dando a dimensão de uma memória coletiva, ressignificando passado e presente. Em *A cor do dinheiro da vovó* (2019), de Cristino Wapichana, há uma declaração de amor explícita em cada trecho e ilustração dessa obra.

Nesse livro, apresenta-se para o leitor, Pimyd, narrador/personagem que conta sobre sua afinidade com a avó e tudo o que aprendeu sobre o seu povo, os Wapichana, e a relação que foram estabelecendo ao longo dos anos com os *karaïowás* (estrangeiros) que aqui chegaram impondo sua cultura, no modo capitalista de se relacionar com os outros e com a natureza.

Conhecer a história de Pimyd é conhecer a sua avó e o seu povo. A memória do narrador apresenta vozes de outros tempos: as histórias dos seus antepassados que vivem nele e que se farão infinitas pelo seu narrar. Nesse ponto, pensa-se na relação do escritor com o personagem, tecendo associações e afirmando que as histórias dos seus ancestrais estão vivas em Cristino Wapichana e fazem-se infinitas nos seus escritos.

Ricouer (1997) aborda que a leitura historiciza a ficção, pois situa no passado o mundo da obra. Em escritos como esse que apresentam um contexto específico, e reporta a fatos históricos presentes na memória histórica (documental) e na memória coletiva, que se faz nas falas dos mais velhos, a verossimilhança pode aproximar mais da realidade que da ficção, principalmente ao tratar de um fazer literário que, como dito por Munduruku (2014), para os indígenas é um método pedagógico atualizado, que junta passado e presente, transmite tradições.

A representação dos indígenas no livro em questão, leva ao que seriam as vivências do povo Wapichana em sua interação com os *karaïowás* e como ela foi se desdobrando com o passar do tempo, desde as vivências do bisavô de Pimyd, sua avó, seu pai e ele mesmo e como cada um deles foi convivendo com uma das principais ferramentas do capitalismo: o dinheiro.

Tudo o que se aprende com Pimyd, lhe foi ensinado através das histórias que sua avó lhe contou, que narra no trecho:

Na tradição, o contar é parte da gente. Vovó era a mais velha de sua geração e cumpria a missão de transmitir tudo sobre o passado de nosso povo, que mora há mais de 4 mil anos nos campos naturais de Roraima. Se alguém lhe perguntasse a sua idade, vovó olhava para o horizonte e respondia, despreocupada:

– São muitas luas, muitas estrelas e muitas histórias. (WAPICHANA, 2019, p. 10).

Mais uma vez é afirmada a importância do contar história na cultura indígena e o papel dos mais velhos de exercer essa missão. Porém, além de contar histórias há a transmissão direta de saberes práticos, como a orientação temporal:

Vovó tinha um jeito encantador de calcular o tempo. Contava que lia o mundo do povo Wapichana como ninguém. Para enumerar os meus invernos, ela erguia suas mãos na altura do rosto, com as palmas viradas para si. Por um breve momento, seus olhos deslizavam sobre as linhas e as marcas de suas mãos, que revelavam histórias vividas cujo desfecho somente ela desvendava. Acho que o tempo morava ali, em suas mãos delicadas, que mais pareciam um par de asas de passarinho guardando um sorriso amável. (WAPICHANA, 2019, p. 9).

A sabedoria de quem muito viveu e o respeito e admiração por isso. No caso de Pimyd, um amor incondicional pela avó, na forma como a descreve, mostrando-se atento a tudo que ela lhe tinha a oferecer. E foi fazendo-se presente, atento e atencioso que ele conheceu mais sobre os seus, como está explícito do seguinte trecho:

Foi ela quem narrou para mim como nossa aldeia surgiu quando aqui moravam apenas os Wapichana. Segundo minha avó, os Karaiowá, ou estrangeiro, apareceram trazendo coisas e costumes que não conhecíamos. Tinham armas barulhentas que sopravam fogo com pedrinhas, capazes de atingir alvos bem de longe. Nosso povo lutou muito, mas nossas armas foram incapazes de segurar a força deles. Os estrangeiros dominaram nosso povo, apossaram-se de nossas terras e nos obrigaram a servi-los. Carregamos as marcas e o peso dessa guerra até hoje em nossa cultura. (WAPICHANA, 2019, p. 12).

Desse modo Pimyd vai narrando a história de seu povo, do que aprenderam da cultura do outro para sobreviver e do quanto o dinheiro mudou suas vidas. Diferente dele, que vive num período em que existe uma escola em sua comunidade, sua avó, não escolarizada, lida com os números e com o dinheiro criando estratégias para sobreviver. As estratégias são: “Ela não sabia o valor das notas pelos números, e, sim, pela cor (*tanpinkhaa*) e pelas figuras impressas nas cédulas. Com isso, vovó atribuía às cédulas significados próprios.” (WAPICHANA, 2019, p. 20).

O vivido pela avó pode ser identificado entre muitos idosos indígenas que, atualmente, ou criaram estratégias particulares para lidar com o dinheiro, ou são dependentes dos mais jovens. Laraia (2001) disse que “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo” (LARAIA, 2006, p. 51). A avó diante dos conhecimentos que acumulou foi criativa em criar suas estratégias para lidar com o que não era próprio da sua cultura, mas que foi assimilado por seu povo.

Para a avó o dinheiro chegou como uma bela novidade trazida pelo pai, uma moeda de 400 réis que apresentou a Pimyd:

– Este foi o primeiro dinheiro que vi. Ganhei do meu pai quando ainda era pequena. [...] Ele apareceu montado em um cavalo bonito, quase da cor de nuvem que traz muita chuva. Quando desceu, tirou uma bolsa da sela. A bolsa estava cheia de cédulas finas como folhas de espiga de milho cortadas. (WAPICHANA, 2019, p. 26).

O dinheiro do bisavô do narrador, assim como o cavalo, foi conseguido após muitos meses de trabalho numa fazenda, algo que apresenta mudanças outras a que os Wapichanas foram submetidos.

A avó falou sobre como o dinheiro foi mudando ao longo do tempo e como sua moeda perdeu valor em detrimento dessas mudanças. Nessa oportunidade, Pimyd contou para a avó o que tinha aprendido na escola e que já era uma prática sua e de seu pai.

– Vó, eu aprendi na escola que, para o dinheiro não perder o valor, ele precisa voltar para a casa dele, e a casa dele é nas cidades, em um lugar chamado banco (*pyrat dopnaa*). Nesse lugar o dinheiro é alimentado e cresce. [...] Meu pai sempre me leva à cidade para eu comprar algo que eu quero, e o restante do dinheiro levamos ao banco e deixamos lá para crescer. (WAPICHANA, 2019, p. 44).

Nessa troca de conhecimentos, vó e neto seguiram numa relação de amor e respeito. A moeda, lembrança de um tempo, de pessoas queridas e sentimentos diversos, foi passada a outra geração:

– Sinto que ela [a moeda] não pertence mais a mim. Agora, você será o guardião da nossa memória, porque essa moeda faz parte da nossa tradição. Por isso, todas as vezes que alguém a vir, você contará a sua história. (WAPICHANA, 2019, p. 51). (Grifo da pesquisadora)

Mais do que a moeda, ficou para Pimyd a cultura e identidade de seu povo, que sobreviveu às adversidades, que resistiu e se adaptou ao novo. Que teve a capacidade de interagir com outras culturas, sem perder o olhar amoroso por aqueles que os antecederam.

Dado o exposto, *A cor do dinheiro da vovó* é um livro que apresenta alguns dos elementos narrativos apontadas por Thiél (2013) como presentes na literatura indígena. Dentre eles a identificação empática com o narrador, ao envolver o leitor por um sentimento amoroso por um ente querido e a vinculação com o presente, uma vez que reporta a quem lê às relações familiares e sociais estabelecidas por muitos curumins atualmente, que vivem entre a comunidade e a cidade, entre os conhecimentos sobre o passado e o presente.

Desse modo numa estética conduzida por uma pedagogia renovada de transmissão de tradições, há nessa obra a oportunidade de conhecer valores que não podem ser perdidos, histórias que não devem ser esquecidas e um povo que deve ser valorizado e respeitado.

5.4 Sapatos Trocados: Como o Tatu Ganhou suas Grandes Garras

Figura 6 – Capa do livro Sapatos trocados – como o tatu ganhou suas grandes garras

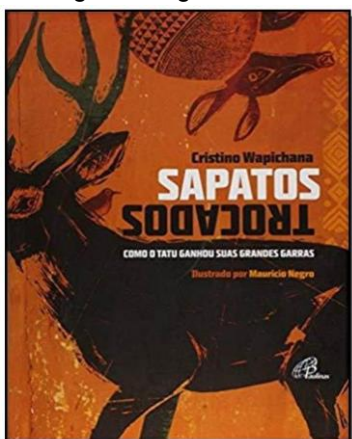


Ilustração: Maurício Negro

Eis que numa comunidade na qual a diversidade pulsante é celebrada, o Kapaxi (Tatu) deixa, por um ato de vaidade, de ser o mais rápido de todos os animais e precisa, por isso, reaprender a estar no mundo, passando então a ser reconhecido como um ávido cavador de abrigos e solidário por fazer isso para os outros sem pedir nada em troca.

O que, numa aproximação, poderia ser classificado como uma fábula, quando pensado as características desse gênero, onde animais aparecem com atributos e vivências humanas, trazendo ensinamentos importantes, *Sapatos Trocados: como o Tatu ganhou suas grandes garras* (2014), de Cristino Wapichana, foge a categorização padrão, por ser, dentre os gêneros narrativos indígenas, a configuração do que se pode denominar de relato mítico, ao abordar Entes Sobrenaturais (ELIADE, 1972) como Tuminkery, criador de todas as coisas, unindo “histórias verdadeiras” a imaginação.

Desse modo o livro em questão, como os outros já citados, sustenta-se na memória e a perpetua a partir de uma história criada através dos mitos que envolvem o povo Wapichana. Por meio dele ensina-se com as experiências de outrem, não separação entre homem e natureza, humanizando tudo e dando a todos os seres vivos o mesmo grau de importância, dando bases para a construção de uma boa relação social para as comunidades indígenas e para todas as outras que tiverem acesso a esse escrito, como no seguinte fragmento: “No tempo em que nossos ancestrais eram vivos, os animais eram amigos e faziam tudo sempre juntos. Assim, procurar comida, tomar banho, brincar eram coisas que faziam parte da convivência diária.” (WAPICHANA, 2014, p. 6).

Com essas palavras o leitor é levado a um tempo distante, no qual o ser humano convivia plenamente com outros animais: tatu, veado, galo, preguiça, jabuti etc. Todos interagindo harmonicamente, ajudando-se e promovendo o bem viver. O leitor é envolvido por um universo imaginário, potencializado pelo que se pode chamar, a partir de Souza (2010), de o maravilhoso, algo que se faz na literatura infantil por meio de uma estética singular, que proporciona uma suspensão do mundo do dia a dia e o encontro com o mundo do “Era uma vez...”.

Essa, que é uma característica das histórias ocidentais, pode também ser percebida, de modo reformulado, nas narrativas indígenas e faz parte das estratégias das narrativas orais. (THIÉL, 2013, p. 8).

Vale ressaltar que, essa suspensão promovida pelo maravilhoso, nos relatos míticos está na estética que é utilizada na narrativa, de situá-la num tempo distante e despertar a curiosidade ao propor um enigma, não numa separação intencional entre ficção e realidade, uma vez que, como colocado anteriormente, nas tradições indígenas o mito se configura como uma verdade ancestral, que no lugar de afastar a realidade, promove a aproximação da realidade daqueles que os antecederam para a ressignificação do presente a partir de seus ensinamentos.

Em *Sapatos Trocados: como o Tatu ganhou suas grandes garras* (2014), o leitor é situado a tempo distante logo no primeiro parágrafo, destacado anteriormente, quando é narrado: “No tempo em que nossos ancestrais eram vivos [...]”. Também, desde o título da obra é lançado um enigma: como o Tatu ganhou suas grandes garras? O que leva a outros questionamentos ao longo da história: por que o Tatu já não nasceu com garras? Como ele podia ser tão rápido? Respostas são dadas ao longo da obra de modo divertido.

No decorrer da história, além de conhecer os diferentes animais que se tratam como parentes, muitos são os ensinamentos sobre como deve ser as relações sociais. Numa fala, em meio a festa que organizou, o Jabuti disse:

– Meus parentes, sejam bem-vindos! Tuminkery está alegre conosco, porque temos cuidado da nossa mãe terra, das nossas irmãs árvores! Por isso, não tem faltado nada! Nossos filhos crescem saudáveis e são fortes... Nossa comida é farta. Estamos celebrando a vida que ele nos deu e, por isso, vamos festejar com toda a gratidão e alegria. (WAPICHANA, 2014, p. 19).

Dessa forma, convicções são apresentadas, como a crença em Tuminkeri (criador de todas as coisas) que se alegra com a harmonia entre todos os seres vivos e o cuidado dos animais com tudo o que lhes foi oferecido.

Tem-se ainda o que poderia popularmente chamar de moral da história, que se faz quando o Tatu, por ter sido vaidoso e querer humilhar o Aro (Veado), perde os sapatos que o tornava mais veloz. Porém, em meio a tristeza de não poder fazer o que sua rapidez permitia, descobriu outras habilidades e voltou a ser admirado e querido pelos outros animais. A vaidade o fez perder o que amava, mas a solidariedade e persistência o fizeram ser muito amado. Como é apresentado nas seguintes passagens:

Reunindo coragem, decidiu ir atrás do Aro para reaver seus sapatos. Gastaria o tempo que fosse, para encontrá-lo. E assim o fez.
 Kapaxi percorreu muitos lugares. Por onde passava, cavava um abrigo para descansar e, depois, o deixava ali para que outros animais pudessem utilizá-lo. Era uma forma de se sentir melhor com aqueles sapatos. [...]
 Foi assim que o Tatu fez muitos amigos e se tornou uma lenda, sendo considerado o mais veloz e bondoso entre os animais da terra. (WAPICHANA, 2014, p. 27-28).

Nessa obra, há um universo de verdades ancestrais, que faz repensar as verdades que movem o leitor no convívio com o outro e com a natureza, colocando-o frente a sentimentos e a atitudes essenciais para o bem viver: partilha, solidariedade, cuidado, carinho, amizade e, acima de tudo, respeito por si mesmo e pelo próximo.

Ressalta-se que, como nos livros *A boca da noite* e *O cão e o curumim*, em *Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras*, Cristino Wapichana traz diferentes vocábulos da língua indígena. Tais como:

Aro: veado.
 Kamuu: sol.
 Kapaxi: tatu.
 Kauaru: cavalo.
 Kayz waywepen: lua cheia.
 Tuminkery: criador de todas as coisas.
 Wyrad: jabuti. (WAPICHANA, 2018)

Dado o exposto, por meio da diversidade vocabular e do colorido das imagens configura-se um mundo maravilhoso a partir das verdades ancestrais, resignificando as vivências cotidianas e a relação com a natureza.

5.5 Ceuci, a Mãe do Pranto

Figura 7 – Capa do livro
Ceuci, a mãe do pranto



Ilustração: Jô Oliveira

Desobedecendo as orientações de sua mãe, o curumim corajoso perde-se na mata e enfrenta perigos quando caçado por Ceuci, uma devoradora incansável de humanos e outros animais, ainda mais de quem a desafiava. Em meio à ajuda de uma bela menina e de animais que encontrou ao longo de seu caminho, o pequeno guerreiro conseguiu esconder-se da mãe do pranto e não teve seu corpo devorado, porém perdeu toda a vida numa fuga que poderia ter sido evitada.

Um ensinamento que pode ser encontrado em clássicos como *Chapeuzinho Vermelho* e *Pinóquio* está presente em *Ceuci, a mãe do pranto* (2019), de Cristino Wapichana, no que tange a não desobedecer as instruções dos mais velhos, porém, nessa narrativa indígena, pode-se pensar sobre as crenças e a importância de valorizar os saberes ancestrais, uma vez que a mãe do curumim havia pedido para ele não entrar na mata antes do sol nascer, pois no escuro não dá para enxergar longe e é nessa hora que a Ceuci, a mãe do pranto, saía para se alimentar e devorava tudo o que encontrava. Mas, para o curumim, que se achava mais esperto que todos, aquela história não passava de bobagens e disse que não iria ter medo de uma velha chorona.

A verdade ancestral ignorada pelo curumim foi passada de geração em geração e segundo o escritor, pertencia a “um povo que já não existe a mais de 100 anos: o povo Anambé, que vivia no norte do Pará. História colhida pelo folclorista Couto de Magalhães em 1865”. (WAPICHANA, 2019, p. 29). A perpetuação do mito de Ceuci nesse escrito mostra respeito aos seres que se transformam, algo fundamental nas considerações espirituais que fortalecem a cultura indígena (ARAÚJO, 2019).

O conhecimento da mãe era um saber ancestral e o conhecimento dessa história por meio desse livro transmite um saber ancestral na reconfiguração feita por cada leitor a partir de suas experiências. Assim, da mesma forma como o leitor faz uma relação com livros clássicos que lê, os indígenas poderão associar o narrado nessa obra a outras histórias e vivências.

Cada comunidade tem as suas histórias, que se entrelaçam, através da interação cultural, não obstante ganham dimensões próprias a partir das vivências de cada povo. Por isso *Ceuci, a mãe do pranto* que é uma narrativa oral do povo Anambé, sobreviveu sem os seus, através da tecnologia da escrita e pode ser reconfigurada e ganhar novas perspectivas mesmo sendo acessada por não indígenas.

Essa obra, assim como *A boca na noite* e *A cor do dinheiro da vovó*, tem um narrar, em que palavras e imagens completam-se, como dito por Thiél (2013), ao discorrer sobre a produção indígena:

As obras indígenas, voltadas para o público infanto-juvenil e para o público maduro, apresentam uma interação de multimodalidades: a leitura da palavra impressa interage com a leitura das ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. (THIÉL, 2013, p. 4).

É através das ilustrações que a dimensão temporal se instaura e dimensiona-se toda a magia que envolveu o fugir da mãe do pranto. O menino que aparece nas primeiras páginas, ganha corpo e expressões adultas ao subir num Tuiuiú, para continuar sua fuga, e no desfecho da história, no reencontro com sua mãe, o leitor se depara com um idoso acariciado por uma também idosa, já no fim da vida. Como pode ser visto a seguir, nas figuras 9, 10, 11 e 12:

Figura 8 – Ilustração do livro *Ceuci, a mãe do pranto* (Ilustrações de Jô Oliveira, 2019, p. 12)

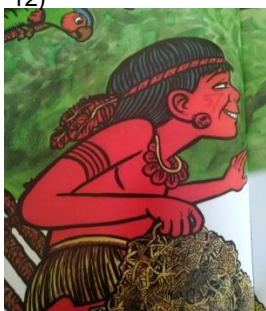


Figura 9 – Ilustração do livro *Ceuci, a mãe do pranto* (Ilustrações de Jô Oliveira, 2019, p. 22)



Figura 10 – Ilustração do livro *Ceuci, a mãe do pranto* (Ilustrações de Jô Oliveira, 2019, p. 25)



Figura 11 – Ilustração do livro *Ceuci, a mãe do pranto* (Ilustrações de Jô Oliveira, 2019, p. 29)



Outros ensinamentos, além dos já abordados, podem ser aprendidos com esse relato mítico. Um deles é sobre as características atribuídas ao ser menino e ser menina. O curumim é apresentado como corajoso e esperto, porém sua arrogância na confiança nesses dois atributos, “próprio do masculino” lhe colocaram numa enrascada e a coragem deu lugar ao medo de Ceuci.

Em contrapartida, a cunhatã é descrita como curiosa e medrosa, no entanto, ela é quem enfrenta a mãe do pranto e ajuda o então amigo a fugir. Utilizando o elemento narrativo oral, que é a repetição, essas questões são apontadas:

O menino, que se achava mais esperto que as meninas, havia feito um mutã nos galhos da árvore que ficavam no encontro dos rios. [...] O menino, que se achava mais esperto que as meninas, havia pensado em tudo. (WAPICHANA, 2019, p. 7).

O menino, que se achava mais esperto que as meninas, quebrou um galho da árvore e começou a bater nas tucandeiras, que iam caindo no rio.

O menino, que se achava mais esperto que as meninas, quebrou outro galho e tentava espantar os marimbondos...mas eram tantos que logo começaram a picá-lo. (WAPICHANA, 2019, p. 10).

A menina, que é mais curiosa que o menino, foi até o embrulho, decidida a olhar só um pouquinho. (WAPICHANA, 2019, p. 11).

Dessa forma, construções sociais e estereótipos sobre o feminino e masculino podem ser analisados. Tanto quanto a ideia de velhice como fragilidade e defasagem, frente às destrezas da infância e juventude, pois Ceuci mostrou-se forte e determinada em sua busca, diferente do que o menino esperava.

5.6 Os Escritos de Cristino Wapichana

Em relação aos cinco textos apresentados acima, o livro *A boca da noite*, é dedicado por Cristino a seu pai e irmãos. Em *O cão e o curumim*, a dedicatória é para a sua mãe. E em *A cor do dinheiro da vovó*, como se poderia esperar, é dedicado às suas avós. Já *Sapatos Trocados: como o Tatu ganhou suas grandes garras* é dedicado as crianças que amam ler e ouvir histórias, aos avós, educadores, contadores de história e a pequena Lara Sussui. E em *Ceuci, a Mãe do Pranto* não há dedicatórias.

Além das dedicatórias, outra característica dos livros desse escritor que chama a atenção, e reafirma a sua postura de um escritor Wapichana, é ao final de cada livro ele apresentar aos seus leitores quem são os Wapichanas, quem ele é, afirmando de onde ele fala.

Não se pretende com essas reflexões afirmar uma intencionalidade do escritor ao tecer suas obras, mas ressaltar que, no processo criativo a memória está presente e alimenta também a criação do maravilhoso.

A literatura não tem um compromisso com a verdade, no entanto ela faz-se nas vivências e histórias humanas. O escritor não é um ser a parte no mundo e no ato de ler, uma linha tênue entre ficção e realidade é tecida e pode na mediação literária, fomentar ainda mais a formação humana, potencializando os sentidos para o encontro do eu com o outro no reconhecimento das diferenças.

Com esses escritos de Cristino Wapichana, sobre os quais foram tecidas reflexões, o leitor pode vivenciar uma experiência intercultural, pois, por meio deles foi oportunizado conhecer um pouco da história, da língua, dos ensinamentos, das identidades de outros povos. Conhecer e interagir com a cultura dos Wapichanas no entrelaçar das memórias e saberes. A interculturalidade que se faz no reconhecimento, relação e valorização das diferenças (CANDAU, 2013).

Cada livro apresentado nasceu de memórias, é memória e fará memória ao se renovar no consciente e subconsciente de cada leitor. Fomentando memórias individuais, que no romper com estereótipos, poderão reconfigurar a memória coletiva, tirando-a da perspectiva universalista que foi alimentada em séculos de exclusão e negação das diferenças.

6 A FORMAÇÃO DE UMA MEMÓRIA COLETIVA INTERCULTURAL NA ESCOLA

Eu acredito que esse apego ao que seria uma memória, uma referência à ancestralidade não é algo que a gente possa transmitir uns aos outros, acredito que é o próprio exercício da memória. Ele é, ao mesmo tempo, orgânico, físico, uma herança cultural e o desenvolvimento dessa semente, desse contínuo. Tem um pequeno verso que diz “cantando, dançando, passando sobre o fogo, seguimos o passo dos nossos ancestrais no contínuo da tradição”. A ideia desse contínuo é a de algo sem começo e sem fim. (KRENAK apud MILLAN; FURLAN, 2019, p. 5).

6.1 Contextualização e Caminho Percorrido

Nesse escrito chega-se ao momento de tentar responder diretamente ao problema que fomentou esse trabalho: qual a relevância da literatura indígena na formação de uma memória coletiva intercultural no contexto educativo dos anos iniciais do ensino fundamental em Roraima/Brasil? Trata-se de, além do reconhecimento e valorização de uma arte estética e culturalmente rica, refletir a potencialidade desse bem incompressível como um dos possíveis caminhos para a promoção de uma educação intercultural e, assim, a perpetuação de memórias coletivas que, na retomada do passado ao presente, não sejam unilaterais, mas sim carregadas de diversidade. Vale lembrar que em um país como o Brasil e um estado como Roraima a multiculturalidade e multietnicidade estão muito presentes no fazer pedagógico nas salas de aula.

Para tanto, a partir das reflexões tecidas até aqui, serão abordados os dados levantados nas sete oficinas literárias realizadas de modo online, em que foram apreciados os livros de literatura do Cristino Wapichana, sobre os quais se realizou diálogos com vinte e cinco alunos do segundo ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação – Cap/UFRR.

Os 25 discentes envolvidos nesse estudo vinham de um trabalho de letramento literário (SOUZA; COSSON, 2011⁷) desenvolvido pelas professoras que os

⁷ Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102)

acompanharam no primeiro ano. É uma turma que passou por ricas experiências de leitura e contação de histórias e que teve isso reforçado no segundo ano, não só nas oficinas analisadas aqui, como em outros momentos em que lhes foi proporcionado a mediação literária. Esse trabalho de mediação literária possibilita o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o exercício da prática social e psicológica da leitura e da escrita que implica na formação de um sujeito integral, expressa na Constituição Federal.

O perfil dos discentes fez, mesmo diante das limitações que a pandemia impôs, ser possível a comunicação apenas de modo online de forma que as oficinas ocorreram de maneira fluida. A leitura dos livros, sempre precedida de inferências e sucedida de diálogos sobre as impressões das crianças, foram possíveis por meio da ferramenta *Meet*, que fornece videochamadas ofertando recursos como o compartilhamento de tela, que facilitou a visualização das ilustrações e foi importantíssima na construção do texto coletivo.

Ressalta-se que as oficinas seguiram a organização das aulas ministradas na turma que, devido as diferentes experiências de ensino realizadas remotamente através do *Meet*, optou-se por fazer encontros semanais em 4 grupos (2 pela manhã e 2 pela tarde) com no máximo 7 alunos por grupo, pois dessa forma conseguia-se uma melhor interação e aprendizado. Era importante trabalhar com grupos pequenos para um acompanhamento detalhado das interações, tendo em vista que o trabalho no formato online dificulta um pouco a observação das reações dos alunos, principalmente se o grupo for com muitos participantes.

Os diálogos tecidos nas oficinas foram registrados por meio da gravação em áudio e em diário. Estes apresentam falas que, junto a produção escrita e visuais dos discentes, fornecem dados sobre os quais são tecidas reflexões e análises almejadas neste estudo. Não se realizou o registro em vídeo, pois o *Meet* não disponibiliza esse recurso para quem não é assinante. Vale salientar que nesse período pandêmico trabalhou-se com recursos pessoais de internet e na condição de não assinante.

As oficinas ocorreram entre os meses de novembro de 2020 a janeiro de 2021, com a aprovação do Conselho de Ética da UERR (parecer de número 4.414.704) e com o consentimento e assentimento dos pais e alunos.

Como consta nos planejamentos presentes nos apêndices, cinco das sete oficinas abordaram, em cada uma, um dos livros apresentados no capítulo anterior. A primeira oficina foi diagnóstica, no sentido de levantar dados sobre as experiências

literárias dos discentes com a literatura indígena e se elas haviam ficado impressas em suas memórias e de que forma. E na última oficina, com o objetivo de levantar dados que permitisse analisar como as crianças reconfiguraram os indígenas através das leituras, realizou-se a produção coletiva de uma história indígena (escrita e ilustração).

Destaca-se que muitos foram os desafios na realização deste trabalho, primeiro o de não poder realizar as oficinas presencialmente por causa da COVID-19. Depois, na adaptação em encontros online, foi preciso lidar com as oscilações da internet, sendo necessário, em alguns momentos, retomar a leitura de alguns livros devido à dificuldade em ouvir ou visualizar as ilustrações. Salienta-se que em Roraima ocorre muitas falhas de internet o que dificultou muito o trabalho, necessitando ser reiniciado a cada falha, mas conseguiu-se manter os grupos atentos e sem desistirem de participar.

Essa experiência contribui com reflexões sobre os diferentes caminhos que a educação pode seguir e os desafios que podem ser vencidos. A partir da noção de mediação literária que, como foi apresentado anteriormente, prima pelo planejamento e uso de recursos internos e externos aos docentes e deve partir daquilo que o livro oferece (MACHADO, 2004), destaca-se que a utilização de recursos externos fica mais limitada na interação online. Assim, tendo as ilustrações como elementos fundamentais nos livros de literatura infantil, priorizou-se que as crianças visualizassem as imagens e, nesse sentido, não foi possível usar objetos e outros elementos para compor o momento de leitura. No entanto, os recursos internos, como a entonação e ritmo, ao ler as obras, e as expressões corporais foram utilizados e mostraram-se fundamentais na compreensão e interpretação.

A produção da história coletivamente foi realizada a partir da divisão de tarefas entre os grupos. O primeiro grupo definiu os personagens principais, tempo, espaço e conflito da história. Além disso, iniciou o escrito produzindo os primeiros parágrafos. O segundo e o terceiro grupo ficaram responsáveis por desenvolver o texto e o quarto grupo por finalizar. A cada grupo era dada a oportunidade de fazer alterações no que já tinha sido elaborado. No entanto, as mudanças só eram feitas se os argumentos fossem aceitos por todos e não fugissem do enredo inicial. Essa didática trabalhou com a produção escrita e oral, de forma que os grupos tivessem que exercitar o poder argumentativo na defesa de suas ideias, no saber ouvir e no falar, bem como o exercício da leitura intertextual do texto original e dos diversos textos produzidos.

Nessa produção, a pesquisadora/mediadora da oficina atuou como escriba e ponderadora, no sentido de, junto com os alunos, manter a coerência e coesão textual. Assim, todos os alunos tiveram a oportunidades de contribuir com a produção. Além de escrever o texto, os discentes, por meio de uma atividade direcionada para realizar em casa, ilustraram partes da história.

Dado o exposto, a partir da fundamentação teórica e documental, as oficinas literárias foram realizadas, adaptadas ao cenário pandêmico, no estilo remoto e se mostraram meios promissores para a realização da mediação literária, da interculturalidade e o alcance do almejado nesse trabalho.

6.2 Literatura e o Conhecimento do Outro

A literatura enquanto um direito humano é um bem incompressível. Essa defesa de Cândido (2011) ganha força e se renova em experiências como as vivenciadas neste estudo. Assim, percebe-se na arte das palavras um caminho para a descoberta do outro, pelas vendas que é capaz de retirar, pelas cores, sabores, sons, cheiros que permite conhecer, tornando visíveis paisagens antes nunca percebidas.

Num estado que tem proporcionalmente a maior população indígena do país, perguntar a 25 crianças se elas conhecem, convivem ou já viram algum indígena e a maioria responder “não” e “nunca vi”, pode levar a diferentes hipóteses: a de uma venda que existe por uma total falta de convivência, ou a internalização de uma imagem estereotipada dos indígenas que não permite reconhecê-los para além de um lugar, roupas e costumes unificados.

As poucas crianças que afirmaram conhecer indígenas disseram:

- Aqui onde eu moro tem um monte de indígena. Minha avó também é. (BENEDITO, 2020)
- Sim. Um amigo do trabalho do meu pai [...]. Meu pai trabalhava na área indígena. (PETER PAN, 2020)
- Aqui no sítio. (MARCELO, 2020).
- [Anran!], ela é amiga da minha mãe. Ela é Macuxi. (GALILEU, 2020)
- Eu já vi lá no Caçari pedindo dinheiro. (VERA, 2020)

Observando essas falas, ouvidas na primeira oficina realizada, percebe-se que os poucos que afirmaram conhecer indígenas aqui do estado o fizeram, no caso do Benedito, por uma convivência mais próxima e contínua, na relação que tem com a avó e os vizinhos. Já os demais por uma proximidade intermediada por seus

responsáveis, e no caso da Vera, numa experiência pontual que não permite um conhecimento para além da situação de precarização visualizada. Com exceção de Benedito, nenhuma outra criança, na primeira oficina, apresentou ter algum familiar indígena.

A limitação do olhar para a diversidade cultural vigente é resultado da construção de uma memória individual, que se faz no conflito entre uma memória coletiva, ratificada socialmente, e as experiências multiculturais que vivenciam. Essa afirmação se justifica pelo fato que a turma vivenciou, no ano 2019, um projeto que envolveu todo o Cap, chamado “Paradan: cultivando sementes”.

Nesse, tinha-se como um de seus objetivos proporcionar aos discentes, diferentes experiências para o reconhecimento dos povos indígenas de Roraima, sendo promovido o contato das crianças com jovens de diferentes etnias que estudam no Insikiran⁸ e que realizaram oficinas com os discentes apresentando um pouco de seus costumes. Também as professoras, em sala, trabalharam com livros de literatura indígenas e realizaram diálogos condizentes com o projeto.

No entanto, quando perguntado as crianças o que eles sabiam sobre os indígenas, a maioria disse não ter conhecimento sobre, e os que manifestaram que sabiam, disseram:

- Bem, os indígenas, eles são uma tribo que eles, tipo, eles moram numa selva, aí eles todos os dias têm que sair para caçar levar uma lança, arco e flecha. Aí eles ficam, tipo um short de folhas, tipo pano. Aí eles têm que sobreviver, aí todos são negros, porque aí se todos fossem tipo das nossas cores iriam ficar estranho. Aí eles são negros, aí eles usam tipo uma faixa aqui [apontou para a cabeça] (ALADIM, 2020).
- Eles gostam mais, assim, de ar puro, não de mais casas tradicionais, gostam mais de palha, mas eles já estão construindo casas de tijolos, mas eles gostam mais de ar fresco, com animais perto deles, árvores ao ar puro (GERALDINO, 2020).
- Eu gosto muito deles, mas assim, eu não sei muitas coisas sobre eles. Eu sei que, eu já vi alguns vídeos, eles gostam tipo assim, na TV Cultura, eles gostam de caçar as coisas para proteger a floresta. As vezes das coisas mais eles querem proteger. Eles caçam para sobreviver, por isso que eles caçam (NARIZINHO, 2020).
- Eles amassam o carvão para desenhar nas paredes. Apreendi assistindo vídeo (SACI, 2020).
- Eles constroem casa com galho, madeira, bambu, lama e grama seca grande. E fazem tijolo para fazer a casa (PETER PAN, 2020).
- Eu sei que eles, os indígenas, usam pau, coisas tipo linha para fazer brinquedos (EMÍLIA, 2020).
- Pedro: Eles caçam e pescam (TININIM, 2020).

⁸ Instituto de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima – Campus Paricarana.

Essas falas apresentam um pouco do que foi perpetuado pela memória coletiva e histórica (documental), voltada às comunidades indígenas tradicionais, ou que mantém uma rotina e práticas que se pode denominar mais tradicional, o que ignora a diversidade dos povos indígenas e as mudanças pelas quais passaram nas assimilações feitas ao longo dos anos.

Estas indicações dos alunos são as veiculadas em filmes, livros (inclusive muitos didáticos) e tratam de uma imagem estereotipada que faz com que a interculturalidade seja também estereotipada na memória coletiva trazida por estes veículos e que não condizem com a realidade atual, mas com a de anos atrás.

Há os indígenas que moram em comunidades que não são área de selva e os da cidade, a exemplo dos de Boa Vista/RR. Apenas Geraldinho falou da mudança referente ao tipo de moradia. Na roda de conversa, esse foi um momento importante de problematização e desconstrução de estereótipos, o que teve reflexos nas demais oficinas.

O conflito fica nítido, também, quando questionado as crianças se elas já tinham lido ou ouvido a leitura de algum livro de literatura indígena e a maioria respondeu que não ou que não se lembrava. No entanto, quando mostrado o livro “A boca da noite” a maioria disse que a professora do 1º primeiro ano já havia lido numa aula. Quando, junto a esse livro, foram mostrados mais quatro e pediu-se que eles escolhessem qual gostariam que fosse lido primeiro, a maioria escolheu “A boca da noite”, justificando:

- “A boca da noite”. Porque a professora já contou e é legal. (ALADIM, 2020)
- “A boca da noite”. Porque a tia [...] já leu ele na escola e eu gostei. (NARIZINHO, 2020)
- “A boca da noite”. Porque pareceu um livro interessante para mim. (EMÍLIA, 2020)
- “A boca da noite”. Porque conheço “A boca da noite”. (SACI, 2020)
- “A boca da noite”. Porque ele fica a noite toda acordado. (PETER PAN, 2020)
- “A boca da noite”. Porque ele é super legal. (JASMINE, 2020)
- “A boca da noite”. Porque eu quero ver de novo. (BENEDITO, 2020)

A partir desse momento, eles começaram a trazer informações que ficaram em suas memórias sobre os indígenas em Roraima e sobre outros livros de literatura indígena que tiveram contato, algo constante a cada oficina. Chegando ao pondo do mesmo aluno que disse não conhecer nenhum indígena ter a seguinte fala na segunda

oficina: “Professora, só pra lembrar, só pra lembrar, o Cristino Wapichana, ele, parece meu avô [...]” (Aladim).

Timidamente o aluno revelou algo já sabido pela pesquisadora/mediadora, o fato que seu avô paterno é indígena. Ainda na primeira oficina antes de apresentar os cinco livros do autor que seriam abordados, a pesquisadora/mediadora apresentou uma foto do escritor e sem dizer seu nome ou qualquer informação sobre ele, perguntou: “qual profissão vocês acreditam que esse homem tem?”. Essa pergunta levou às seguintes respostas e comentários:

- Artista, pintor. (BENEDITO, 2020)
- Estrela de cinema. (HANNA, 2020)
- Artista profissional. (MOACIR, 2020)
- Professor. (VERA, 2020)
- Artesanato. (GALILEU, 2020)
- Não sei. Mas eu sei que ele parece com aquele presidente da China. Por causa dos óculos. (TININIM, 2020)
- Acho que ele é um trabalhador do Japão. Que eu já *vi ele* trabalhando, só que eu não sei qual é a profissão dele. (JUNIM, 2020)
- Gente, ele é o Cristino Wapichana, autor do livro “A boca da noite”. Ele é roraimense, escritor, músico e é indígena do povo Wapichana. (PESQUISADORA/MEDIADORA, 2020)
- É por isso que ele usa óculos. (TININIM, 2020).

Ao identificar quem era o homem retratado na imagem mostrada, a pesquisadora/mediadora falou do reconhecimento que ele tem enquanto escritor. Ressaltou que o livro escolhido pelas crianças recebeu prêmios importantes e ainda chamou atenção para o fato que o Cristino Wapichana afirma a sua identidade indígena aonde for. É de suma importância que, ao terem contato com o material escrito, os alunos reconheçam quem é o seu autor, sua origem de forma a perceberem que escrever não é algo tão distante deles e que, se tiverem interesse, também o poderão fazer.

Diante da fala de Tininim sobre o uso de óculos como um indicador que o Cristino Wapichana é escritor, vale observar que esse faz parte dos muitos estereótipos vigentes, da construção de perfis de ser e estar no mundo. Nesse momento a pesquisadora/mediadora conversou sobre isso, afirmando que nem todos que usam óculos são escritores, que a utilização desse objeto perpassa uma necessidade humana, não uma característica profissional.

Na segunda oficina, após a leitura do livro “A boca da noite”, foi realizada uma conversa em torno do que é abordado na obra e, a partir das colocações das crianças,

a pesquisadora/mediadora falou sobre os saberes ancestrais apresentados no livro, que devem ser respeitados e que preservar e reconhecer esses ensinamentos não significa ignorar os conhecimentos científicos e outros saberes construídos socialmente. Foi apontado também que, desde a antiguidade, os indígenas ensinavam seus filhos por meio da tradição de contar histórias orais, trazendo os saberes ancestrais para explicar o dia a dia. Essa ação pedagógica é o similar a escola conhecida e que até hoje é perpetuada por eles, embora, na atualidade, tenham escolas convencionais.

A pesquisadora/mediadora discorreu ainda sobre o fato que, muito havia sido assimilado pelos indígenas das diferentes culturas que tiveram contato ao longo dos anos e que muitos são aqueles que saíram de suas comunidades, assim como o Cristino Wapichana, mas não perderam os vínculos, nem deixaram de ser indígenas por morar na cidade e passar por experiências diferentes das tradições de seu povo. Nesse momento Aladim expressou a fala apresentada anteriormente.

Nesse diálogo foram retomadas as falas em que os discentes apresentaram o que sabiam sobre as comunidades indígenas e o que era apresentado no livro. A pesquisadora/mediadora enfatizou que para os indígenas “o ato de contar histórias se constitui numa forma de comunicação ancestral que possibilita a preservação das tradições” (SPOTTI, 2011, p. 50).

Ficou nítido que algumas características descritas pelos alunos sobre as culturas indígenas estavam presentes em alguns desses escritos e essa foi uma oportunidade para falar sobre as comunidades tradicionais, mudanças e permanências, afirmando que o livro retrata um tempo antigo quando pensadas as vivências e organização dos wapichanas atualmente.

Esses diálogos pareceram deixar Aladim mais confortável para afirmar a etnia do seu avô. E para que os alunos rememorassem e apresentassem um pouco do que haviam aprendido a partir das mediações feitas no 1º ano. Vale salientar que, durante muito tempo, na época de colonização, foi negado ao indígena o direito de falar e de expressar sua cultura sob pena de ser castigado. Isso criou uma memória do negacionismo cultural e somente há uns anos com as novas políticas que retomam os direitos à cultura indígena, a exemplo da Lei nº 11.645/08, vem ocorrendo um movimento de (re)posicionamento da cultura indígena no panorama nacional.

Assim, as experiências das primeiras oficinas deixaram evidente que as vivências que os discentes tiveram os marcaram e ratificaram a importância do

trabalho intercultural ser contínuo, pois o que foi aprendido precisa ser potencializado ao longo da formação para não dar espaço a consolidação de informações e conhecimentos massificados que geram esquecimentos e conseqüentemente invisibilidades.

O encantamento das crianças com cada livro era nítido na atenção a leitura e as ilustrações que demonstraram. Um forte elemento de ligação delas com as obras foram os personagens principais, pois eles têm idades semelhantes as dos discente, mas vivem experiências distintas as deles. Essas diversidades nas vivências possibilitam conhecer como vivem os diferentes povos e o estranhamento e a aceitação do outro.

A partir da estética da recepção (ARAÚJO; SILVA, 2015) vê-se que as crianças receberam bem o novo apresentado em cada livro, que foge as características dos contos de fada e trazem personagens que enfrentam os desafios comuns do seu cotidiano. Foi perceptível a atualização que elas fizeram do texto a partir das vivências imaginativas, relacionando os contextos, conhecimentos e acontecimentos vivenciados pelos personagens com as suas experiências.

Como fica evidente em falas dos diálogos realizados a partir do livro “A boca da noite”. A Pesquisadora/mediadora perguntou o que as crianças acharam sobre o sol tomar banho e dormir no rio, como foi dito por Kupai. As crianças responderam:

- Não. Eu acho que o sol, na verdade, quando você vê o sol, o pôr do sol, você está vendo o sol descendo. Só que na verdade ele não tá descendo não, está indo pra baixo. (PÍPPI, 2020)
- Porque enquanto o dia está de um lado do país, na China, no Brasil está de noite. (GERALDINHO, 2020)
- Um lugar está de dia e o outro tá de noite. (ALADIM, 2020)
- Tem lugares quando a Terra dá a volta na lua ela faz o movimento de translação. (GERALDINHO, 2020).
- Não. Se ele tomasse banho iria apagar. (TININIM, 2020)
- Não. Porque é uma história que não existe só inventa. E a história real não inventa. Deus que fez. (PETER PAN, 2020)

Nessas falas a maioria das crianças teceram reflexões sobre o livro a partir do que rememoraram das aulas de Ciências, na qual foram abordados o sistema solar e os movimentos de rotação e translação. Já Peter Pan parte da sua formação religiosa. Essas análises permitiram a pesquisadora/mediadora promover a ruptura da distância entre o horizonte cultural dos alunos e o apresentado pela obra (ARAÚJO; SILVA, 2015).

O que, ao tratar de uma literatura que tem a marca da ancestralidade, é importante para a construção do respeito às verdades que guiam cada povo. E foi nesse contexto que as análises das obras foram mediadas, na busca da assimilação, aceitação e integração de novos sentidos à vida do aluno (ARAÚJO; SILVA, 2015).

Pode-se perceber essas rupturas também nos diálogos sobre o livro “Ceuci, a mãe do prato”. A Pesquisadora/mediadora questionou o que as crianças acharam da história. E elas disseram o seguinte:

– Eu gostei, porque a história, porque como se tem o encontro das águas, ne. Porque como a senhora falou do encontro das águas eu já pensei lá da Amazonas. Lá na Amazonia no passeio de barco tem o encontro das águas. (ALADIM, 2020)

Pesquisadora/mediadora: a história da Ceuci, a mãe do pranto, lembra alguma outra história que vocês conhecem?

– Sim. Na história da Chapeuzinho Vermelho a mãe dela fala para ela não ir pelo mato e ela foi e nessa história também (TININIM, 2020).

A partir da fala de Aladim foi possível verificar a intertextualidade e reforçar que muitas histórias contadas pelos indígenas se configuram como mitos, ou seja, uma história verdadeira, que revive uma memória ancestral de Entes Sobrenaturais e que retratam o aprendizado passado de pais para filhos sobre aqueles a quem deviam respeito e que caminhavam e tinham diferentes vivências nas terras em que habitavam. Essas histórias contadas pelos indígenas são consideradas como verdadeiras, que trazem um aprendizado transmitido por gerações e, para o não indígena, são consideradas como lendas.

No caso da história “Ceuci, a mãe do prato”, do povo Anambé, que vivia no norte do Pará, pode ser situada no contexto do encontro das águas entre os Rio Amazonas com o Rio Tapajós. Assim tem-se a linguagem literária, que une histórias, memórias e mitos, a partir do maravilhoso. Como afirma Araújo (2019), a importância de observar “os signos que uma determinada sociedade utilizou, em seu tempo, como designativos de seus lugares, é revelar a cultura e o seu modo de vida. Afirmar-se assim o diálogo manifestado entre linguagem, memória e mito [...]” (ARAÚJO, 2019, p. 47).

Dessa forma, ao passar de geração para a geração o mito da Ceuci, os Anambés seguiram os passos dos seus ancestrais e através do registro escrito dessa história, pode-se conhecer um pouco das suas crenças e costumes. São fornecidos

signos que permitiram Aladim visualizar em qual cenário esses povos podem ter caminhado, na referência do encontro das águas.

Já Tininim, conseguiu relacionar as experiências dos personagens com as vivenciadas por Chapeuzinho Vermelho, o que permite perceber a formação leitora dele, cuja leitura de uma nova obra ativou a lembrança de outras, algo que é característico de muitos alunos nessa turma: o contato com livros de literatura não apenas na escola, mas também em casa, pois por muitas vezes eles mostraram durante as oficinas livros que têm e gostam e os citaram em suas argumentações. Isso mostra que essa ação pedagógica veio reforçar a prática social da leitura.

No livro “O cão e o curumim”, trabalhado na sexta oficina, tem-se falas que levaram as reflexões importantes sobre os diferentes horizontes culturais. Nesse livro, há uma passagem que fala sobre o presente que o menino ganha ao completar 8 anos de idade, que foi uma zarabatana. Nesse momento o aluno Tininim (2021) disse: “Uma criança não tem idade para usar uma zarabatana”.

A pesquisadora/mediadora parou a leitura e pediu que todos pensassem sobre o que o colega havia dito, pois conversariam sobre isso ao fim da leitura e assim o fez ao indagar o que os participantes pensaram sobre o que Tininim afirmou durante a leitura e pediu que ele repetisse:

- Eu acho que ele não tem responsabilidade o bastante para ter uma zarabatana (TININIM, 2021).
- É porque ele é indígena e indígena tem coragem. (PETER PAN, 2021)

Para trabalhar com essa colocação dos alunos a pesquisadora/mediadora teceu algumas considerações para turma pensar. Falou sobre o olhar de Tininim que teve uma visão de quem não vive a realidade do curumim da história e que nessa perspectiva, o que ele falou parece algo bastante coerente, pois partindo da realidade dele, entende-se que não é correto dar a uma criança um instrumento que pode ferir alguém.

No entanto, ressaltou que, em muitas comunidades tradicionais indígenas, desde criança começa a formação para ser um bom guerreiro, porque as necessidades deles são específicas, diferente de quem tem uma vida urbana, por exemplo. E questionou sobre como os alimentos chegam à casa de cada um participante, no que responderam:

– Vai no mercado e compra (TININIM, 2021).

A partir da fala de Tininim, que foi ressaltada pelos colegas, a pesquisadora refletiu que, na realidade do curumim da história, ele precisará caçar o alimento dele e de seus parentes. Então, desde novo, ele precisa aprender a utilizar os instrumentos necessários para sua caçada. E como é apresentado, ele começa usando a zarabatana como um brinquedo, quando acerta algumas plantas dizendo que é uma onça.

Essa conversa retoma o afirmado por Thiél (2013) de que a noção de quem é criança também é cultural e variável. Por isso para alguns, ao olhar não sobre os ombros de quem faz parte de uma determinada cultura (GEERTZ, 1989), mas a partir de suas próprias experiências, há um estranhamento que leva a questionamentos e às vezes a rótulos sobre determinadas práticas. Por isso a importância de momentos como os que proporcionaram a conversa apresentada anteriormente, pois permitem esse exercício reflexivo sobre as diferentes realidades de cada povo.

Os livros “A boca da noite”, “O cão e o curumim”, “Ceuci, a mãe do pranto” “Sapatos trocados – como o tatu ganhou suas grandes garras”, são histórias contextualizadas num tempo antigo e abordam vivências de comunidades tradicionais que não haviam passado pela assimilação das culturas europeias, o que, sem uma mediação, ou o conhecimento prévio sobre a diversidade cultural dos povos indígenas e as mudanças pelas quais muitos passaram, pode reforçar uma memória coletiva que não condiz com a realidade diversa vigente.

Mesmo tratando-se de textos literários, o fato que a leitura ficcionaliza a História, assim como historiciza a ficção (RICOEUR, 1994), faz com que, ao serem mediados dentro da perspectiva da promoção da educação intercultural, proporcione-se a concretização e atualização do texto a partir das vivências imaginativas e da ruptura das distâncias culturais, através do diálogo (ARAÚJO; SILVA, 2015).

Já o livro “A cor do dinheiro vovó”, ao apresentar uma história que se passa num passado próximo e apresenta o personagem Pimyd, que narra os momentos que passou com a avó e as histórias que ela lhe contou sobre a sua infância, deixa nítidas muitas das assimilações culturais feitas pelos wapichanas com a chegada dos estrangeiros.

No diálogo sobre esse escrito, a pesquisadora/mediadora perguntou sobre as semelhanças e diferenças entre as vivências do personagem Kupai, no livro “A boca

da noite”, e as de Pimydy, no livro “A cor do dinheiro da vovó”. Os participantes afirmaram:

- Não. São bem diferentes. Porque quando o A boca noite, a história, né, os dois irmãos, eles ainda são crianças, aí não fala o futuro, só fala o passado onde eles estão. (PETER PAN, 2020)
- As pessoas ficaram muito apegadas ao dinheiro. (GALILEU, 2020)
- Teve que aprender a guardar dinheiro. (GERALDINO, 2020)

Na fala de Peter Pan, aparece a relação de passado e futuro, em que ele conseguiu diferenciar o tempo em que se passa cada história e que as vivências dos personagens são distintas demonstrando que mudanças aconteceram. E Galileu e Geraldinho apresentam o que é mostrado no livro que são as mudanças que o dinheiro trouxe nas relações e vivências da comunidade wapichana com a chegada da cultura europeia capitalista. É importante essa percepção temporal do aluno porque ocorre a marcação e a contextualização histórica e social de um determinado povo por meio da literatura.

A partir dessas experiências pode-se afirmar que a literatura indígena, permite o encontro com o outro. Um encontro cheio de beleza e encantamento. No envolvimento das crianças pela história de personagens que apresentam outro universo infantil, num tempo distante, mas que não impede, por meio de suas imaginações uma aproximação e o que se pode chamar de um convívio literário. Nesse convívio, a mediação fez-se importantíssima dentro da perspectiva de uma educação intercultural e no alcance das habilidades necessárias as crianças, na faixa etária em que se encontram.

Desse modo, por meio das oficinas acredita-se ter promovido aos discentes, o reconhecimento e valorização dos textos literários indígenas em sua diversidade cultural e como patrimônio artístico da humanidade (BNCC, 2019), também a compreensão da narrativa de cada livro com a ajuda dos colegas e da pesquisadora/mediadora (BNCC, 2019), através dos diálogos realizados sobre cada obra. Além disso, potencializou-se a compreensão das diferentes realidades vivenciadas pelos alunos e os personagens do livro, além da relação entre o texto escrito e as ilustrações. Sobre essa última habilidade tratar-se-á no próximo tópico.

6.3 Literatura Indígena e Multimodalidades: A Importância das ilustrações na ação pedagógica da leitura literária

Anteriormente apresentou-se uma afirmação de Thiél (2013) sobre multimodalidades da literatura indígena, em que ela aborda que nas obras indígenas a leitura da palavra escrita interage com a leitura das ilustrações. Através das oficinas ficou evidente o quanto essa interação se faz e enriquece a reconfiguração de cada livro.

Faria (2012), contribui ao escrever:

Em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil. Quando o livro não tem claramente uma função pedagógica como auxiliar da alfabetização, o que justifica a repetição do enunciado escrito na imagem, considera-se que a boa ilustração deve ser de complementaridade, ou seja. "um dos dois elementos pode ter a faculdade de dizer o que o outro, por causa de sua própria constituição, não poderia dizer", como afirmam Durand & Bertrand. (FARIA, 2012, p. 40)

Os livros que foram trabalhados apresentam diferentes ilustradores, o que é perceptível, pois os traços de cada artista são únicos. Cada um, a seu modo, conseguiu complementar o texto escrito, comunicando aos leitores, através de textos visuais o que as palavras apontaram no caminho do maravilhoso. O que ampliou o campo de possibilidades de compreensão e reconfiguração das obras.

Isso fica evidente, principalmente, no livro "Ceuci, a mãe do pranto". Nessa obra as ilustrações completam o sentido do texto e são importantíssimas para a sua interpretação. No diálogo sobre ele a pesquisadora/mediadora perguntou se o menino, o moço e o homem que aparecem na história são a mesma pessoa. As crianças responderam:

- Sim tia! Porque o menino foi pescar e ele ficou muito tempo na selva e acabou ficando velho e ficou no outro lugar. (SACI, 2020)
- Professora, eu acho que eu sei qual é. É enquanto ele ficava escapando da Ceuci e das cobras, no final ele ficou velhinho. Aí ele encontrou a mãe dele e a mãe dele encontrou ele. (PÍPPI, 2020)
- Sim. Por causa do pássaro, quando ele falou que voou por muito tempo. E do passar do tempo quando ele começou criança e com o passar do tempo já ficou adulto. (ALAN, 2020)
- Sim. Porque ele cresceu. (GALILEU, 2020)

A transformação do personagem acontece de forma sutil na escrita, quando o narrador aos poucos muda a forma de se referir ao protagonista. De menino passa a

chamá-lo de moço, depois de homem, a passagem do tempo não fica evidente no texto verbal. As crianças captaram o envelhecimento dele na complementaridade que as imagens dão ao texto escrito e relacionam com suas experiências com pessoas de diferentes idades. Nas figuras 9, 10, 11 e 12 apresentadas no terceiro capítulo é possível observar essa transformação.

Para Faria (2012):

Finalmente, nos livros em que o texto é o elemento principal da narrativa, e portanto longo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto escrito, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. Ela geralmente capta uma cena importante da história e tem o sentido lato de ilustração (FARIA, 2012, p. 42).

Esse arejamento por meio das ilustrações pode ser percebido principalmente nos livros “Sapatos trocados – como o tatu ganhou suas grandes garras” e “O cão e o curumim”, pois ambos têm textos mais longos e as ilustrações aparecem em poucas páginas, mas conseguem dar o descanso necessário para a continuação da leitura.

Em “Sapatos trocados...” algumas imagens são enigmáticas e chamaram muito a atenção das crianças:

- Oh tia! eu quero falar. Eu não sei pra que você percebeu, mas no livro, como você falou dessas pinturas. Parece que, essa pessoa que fez o livro, ela assim, ela pensou: eu vou fazer tipo como uma pintura, aí ela fez como uma pintura. (HANNA, 2021)
- São imagens diferentes, tipo: da floresta, do deserto, do pântano. (PETER PAN, 2021)
- Olha! O que parece isso que está na orelha dele? (PESQUISADORA/MEDIADORA, 2021)
- Papagaio. (PETER PAN, 2021)
- Oh tia! isso parece mais a pena dele de traz, parece mais uma asa de borboleta. (HARRY, 2021)
- Parece um tucano. (PETER PAN, 2021)



Figura 12 - Ilustração do livro Sapatos trocados - quando o tatu ganhou suas grandes garras (Ilustrações de Maurício Negro, 2014, p. 14)

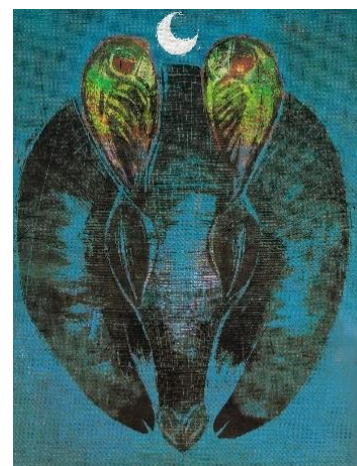


Figura 13 - Ilustração do livro Sapatos trocados – quando o tatu ganhou suas grandes garras Ilustrações de Maurício Negro, 2014, p.18)

A partir do que as crianças conseguiram identificar das imagens a pesquisadora/mediadora chamou atenção para o fato que elas complementam o que o texto escrito narra ao apresentar o quanto os animais viviam ligados às vidas uns dos outros, como o personagem jabuti que queria afirmar a importância de todos estarem unidos ao realizar a grande festa.

No livro “A cor do dinheiro da vovó”, que ao abordar a estratégia visual utilizada pela avó para diferenciar o dinheiro distinguindo cédulas e moedas pela cor, desenhos e formato, a ilustração foi muito importante para as crianças compreenderem essas mudanças e o quanto a personagem havia sido perspicaz ao criar esse sistema particular para lidar com o dinheiro. Essas questões permitem ver a interculturalidade nas diferenças das ações dos personagens e as dos alunos em uma situação similar como exemplo o uso do dinheiro.

Já no livro “A boca da noite”, cores fortes dominam cada página ilustrando os momentos do dia, do nascer ao pôr do sol. Cada página parece uma tela. É marcante a intertextualidade entre o escrito de Wapichana e as ilustrações de Graça Lima. Isso ficou nítido, no momento de inferências antes da leitura, pois, por ser um livro conhecido das crianças, elas falaram sobre ele referenciando partes da história trazendo as cores que os marcaram: “Sim. Eles são dois irmãos que dormem na rede. Aí vem um irmão acorda na noite e aí ouve um barulho e aí eles saem de casa *pra* ver o que aconteceu. Aí aparece tipo um monstro com a boca **preta** e tenta pegar eles” (PETER PAN, 2020) (Grifo da pesquisadora).

Durantes as leituras, foi possível perceber a expectativa das crianças pelas ilustrações. Quando por uma falha da internet alguma não conseguia visualizar direito as imagens, logo comunicava a pesquisadora/mediadora. Isso demonstra a concepção que eles já têm de que ao não ver a imagem estão perdendo parte importante da leitura.

A partir do exposto, afirma-se que as crianças conseguem tecer informações/interpretações a partir do texto não verbal. Que elas, na fase leitora que se encontram, na transição de leitor iniciante para leitor crítico, conseguem, diante do que é proporcionado em cada obra, olhar o todo não desassociando escrita de imagem, mas lendo a partir da completude.

6.4 O Compartilhar da Memória na Diversidade

Na última oficina a pesquisadora/mediadora desafiou as crianças a produzirem uma história com a temática indígena, cujos personagens principais fossem indígenas. Mas que eles teriam liberdade para escolher o tempo, espaço, conflito e todos os elementos fundamentais a narrativa. Como explicado anteriormente, essa atividade foi dividida entre os grupos de interação das oficinas e a pesquisadora/mediadora atuou de modo a registrar a história, intervindo apenas na orientação dos discentes na manutenção da coerência do texto. Nesse momento os grupos tiveram de exercitar as funções de percepção (saber ouvir e ler) e de produção (saber falar e escrever), de forma a trabalhar o poder argumentativo.

A partir disso, foi produzida a história apresentada a seguir:

Daniel e Juliana: uma aventura no passado

Daniel e Juliana estavam numa floresta e encontraram uma máquina do tempo. Eles ficaram curiosos para saber como viviam os seus antepassados, por isso, viajaram ao passado e chegaram em um tempo em que estava acontecendo uma guerra por terras.

Enquanto eles caminhavam pela floresta um pássaro os acompanhava.

Daniel e Juliana ficaram com medo e confusos, pois não encontravam seus pais e só depois eles entenderam o que estava acontecendo: seus pais ainda não tinham nascido.

Eles encontraram o bisavô ainda jovem, que não fazia ideia de quem eles eram.

Os curumins yanomamis, que viajaram no tempo, conheciam a história de seu povo, pois foi contada de geração para geração. Assim, quando ouviram o nome do jovem, souberam de imediato que se tratava do seu bisavô e logo entenderam que a guerra que estava acontecendo era para os yanomamis defenderem as suas terras da invasão dos portugueses.

Por conhecerem o passado, Daniel e Juliana sabiam onde estavam escondidos instrumentos que poderiam ajudar seu povo naquela guerra. Mas só poderiam pegá-los quem tivesse coração puro.

Então, foram sozinhos atrás deles e encontraram uma casa abandonada no meio da floresta, onde vivia um pajé que tinha a forma de pássaro com muitas cores e era o protetor dos instrumentos mágicos: um escudo, um arco e uma flecha.

O pajé voltou a forma humana e conversou com as crianças e disse que, se eles não usassem os instrumentos corretamente ficariam presos no passado para sempre.

Como tinham os corações puros, o pajé permitiu que eles pegassem os instrumentos para ajudar seu povo.

Após pegar os instrumentos as crianças os entregaram ao bisavô.

O bisavô tinha uma tia que sabia os poderes de cada um dos instrumentos mágicos e contou para ele e para as crianças: o escudo tem poder de deixar o tempo lento e o arco e a flecha têm poder de atingir várias pessoas ao mesmo tempo e transformá-las em pássaros.

Com os instrumentos mágicos os yanomamis venceram a guerra.

Depois disso, Daniel e Juliana, conversando com outras crianças, descobriram que elas estavam presas ao passado, pois também tinham viajado no tempo, mas não sabiam como voltar. Então o pajé disse que os instrumentos mágicos também tinham o poder de fazê-los viajar no tempo. Assim, com a promessa de contar a história do povo Yanomami de geração para geração, eles voltaram ao presente.

(Alunos do 2º ano do CAp, 2021)

Durante a produção, algumas crianças lembraram os livros que foram lidos nas oficinas anteriores, tomando-os como referência:

- Já que é na floresta o tema, então vamos fazer como aconteceu no passado as coisas. (NARIZINHO, 2021)
- Antigamente! Porque tem arco e flecha. (GERALDINHO, 2021)

A noção temporal dos discentes sobre presente, passado e futuro e a memória dos mesmos sobre o que mudou e permaneceu nas vivências dos povos indígenas fica evidente, não apenas nas falas em destaque acima, mas na construção de toda história. Pois, na ideia que o primeiro grupo teve, da viagem no tempo, e que os demais grupos sustentaram até o final, eles diferenciam o que é próprio dos viajantes que vivem atualmente e o que faz parte do contexto para onde eles vão através da máquina do tempo.

Esse fato possibilitou a análise de questões históricas, sociais e educacionais, bem como as diferenças entre os povos, visto que eles identificaram no texto como sendo um povo yanomami, embora os textos base das oficinas tenha sido escritos por uma pessoa da etnia Wapichana.

As crianças definiram que se tratando de um tempo muito antigo, os indígenas estariam enfrentando uma guerra contra os portugueses, o que deixa nítidas as referências históricas utilizadas pelos discentes nessa produção. A ideia do pássaro foi inspirada na história “O pássaro encantado” de Eliane Potiguara, livro de literatura indígena trabalhado em meados do ano letivo, antes das oficinas.

A sugestão dos instrumentos mágicos foi baseada no filme Shazam, de David F. Sandberg, e em outros super-heróis de quadrinhos atualizados para o cinema. A escolha de personagens crianças e outros elementos foram inspirados nos livros trabalhados nas oficinas. O fato de o avô usar os instrumentos e não as crianças foi argumentado pelo Tininim, que retomando a conversa da oficina sobre o livro “O cão e o curumim” defendeu que eles não entrassem diretamente na guerra.

Nesse ponto, pode-se identificar um pouco do que fez parte da pré-figuração (RICOEUR, 1994) feita pelas crianças, na qual ativaram suas memórias individuais para a configuração de uma história que apresenta a diversidade de referências que eles têm a partir de suas vivências e leituras diversas.

Os personagens principais têm nomes que são comuns às crianças. O Geraldinho sugeriu que fossem dados sobrenomes indígenas aos personagens, ao

lembrar-se do nome do escritor Cristino Wapichana. Ele perguntou: “oh tia! me tira uma dúvida, por favor. Nome indígena, o sobrenome é o nome da tribo?”. Diante do fato dos colegas acharem desnecessários sobrenomes, recomendou apenas os nomes Daniel e Vania. Esses entraram para votação junto aos nomes Rafael e Juliana. Ao final escolheram Daniel e Juliana, curumins que nas ilustrações feitas pelos alunos, aparecem de modo que rompe com a ideia de indígenas que algumas crianças apresentaram na primeira oficina, como observa-se nas imagens abaixo em que ilustraram partes da história:

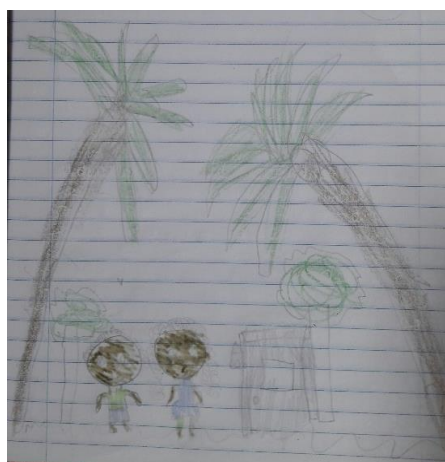
“Daniel e Juliana estavam numa floresta e encontraram uma máquina do tempo.”



(ALLAN, 2021)



(SACI, 2021)



(CINDERELA, 2021)



(EMÍLIA, 2021)



(GALILEU, 2021)



(RAPUNZEL, 2021)



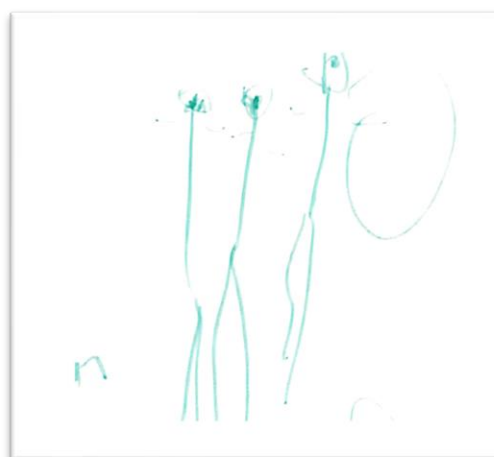
(PÍPPI, 2021)



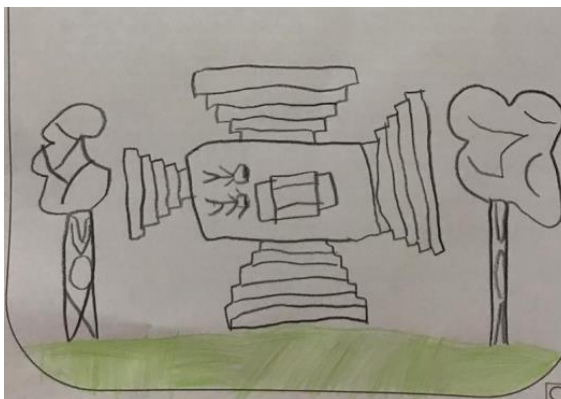
(ALADIN, 2021)



(BENEDITO, 2021)



(VISCONDE, 2021)



(TININIM, 2021)

“Enquanto eles caminhavam pela floresta um pássaro os acompanhava.”

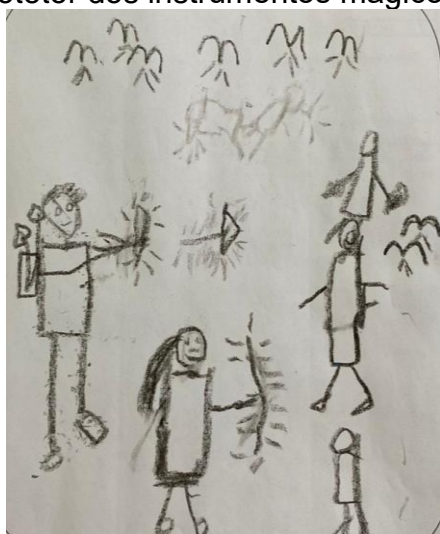


(ALICE, 2021)



(JASMINE, 2021)

“Então, foram sozinhos atrás deles e encontraram uma casa abandonada no meio da floresta, onde vivia um pajé que tinha a forma de pássaro com muitas cores e era o protetor dos instrumentos mágicos: um escudo, um arco e uma flecha.”



(JUNIM, 2021)



(NARIZINHO, 2021)

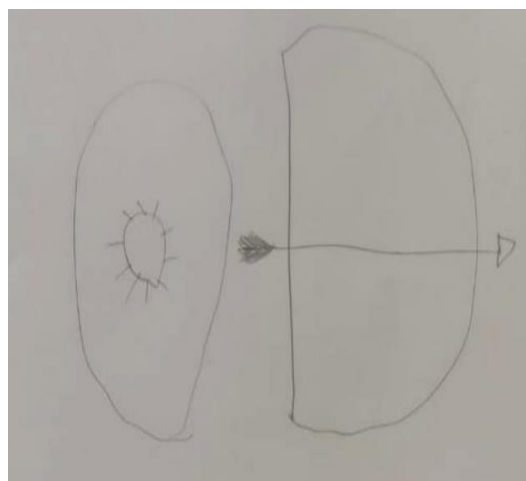


(PETER PAN, 2021)

“Como tinham os corações puros, o pajé permitiu que eles pegassem os instrumentos para ajudar seu povo.”



(VERA, 2021)



(LÚCIO, 2021)

“Após pegar os instrumentos as crianças os entregam ao bisavô.”



(POCAHONTAS, 2021)



(MARCELO, 2021)

Os nomes junto às imagens são os nomes fantasias atribuídos aos alunos. Apenas quatro crianças não realizaram essa atividade, nela, eles tiveram a liberdade de escolher um trecho da história e ilustrá-lo.

Analisa-se que texto e ilustração apresentam elementos da construção de uma memória individual intercultural, uma vez que, a visão estereotipada dos indígenas como aqueles que vivem apenas em casas de palha e usam folhas para se vestir, deram lugar a curumins com fenótipos distintos em suas vestimentas e cabelos. Ao mesmo tempo demonstram o que as crianças apreenderam da história de lutas, das tradições e costumes desses povos, ao escolherem o contexto da floresta, lugar de ligação com a natureza, mas também lugar de mudanças, ao inserirem uma máquina do tempo nesse espaço e ser esse instrumento tecnológico futurista também um caminho para o encontro com os anciões e um poderoso pajé que em um olhar mítico, transforma-se em pássaro.

Ao analisar os desenhos, chama-se atenção para a forma como as crianças configuraram os viajantes do tempo. No desenho de Vera fica nítida a compreensão das assimilações culturais pelas quais muitos povos indígenas passaram, pois ela representa o bisavô com trajes tradicionais, enquanto os bisnetos, vindos do futuro, usam vestimentas comuns as suas e das crianças de seu convívio.

Acredita-se que, por meio da literatura indígena, nesse trabalho intercultural, fomentaram-se memórias individuais interculturais, ou seja, lembranças que se fazem a partir da construção de uma memória coletiva intercultural.

Para Santos (2015), “a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com os grupos sociais: família, escola, igreja, trabalho, enfim, com grupos de convívio” (2016, p. 196). Desse modo, sendo a escola um dos principais espaços de socialização e formação dos indivíduos é também ela uma das responsáveis pela construção da memória coletiva que fomenta e é fomentada pela memória individual.

Araújo (2019, p. 48) afirma que “a memória coletiva se fortalece com a ligação entre os membros de um grupo, com as interpretações do passado e com os valores de pertencimento daquele grupo, ao que se pode chamar de característica intrínseca do homem”. A ligação proporcionada nas oficinas foi entre crianças não indígenas com crianças indígenas, vivendo em diferentes contextos imaginativos, e nessa conexão entre realidade e ficção, interpretou-se o passado a partir das identidades pulsantes nas páginas dos livros e fora deles.

Por meio da leitura dos livros do Cristino Wapichana fomentou-se a construção de uma memória coletiva intercultural, pois, como “uma das formas de manter memória coletiva é através do ato de recontar histórias”, pois “o narrador carrega consigo os valores culturais e sociais de seu tempo e através da língua externa as ações do passado, relacionando-as e interpretando-as” (ARAÚJO, 2019, p. 48).

Desse modo, tem-se que as histórias “recontadas” através da escrita contribuem com a manutenção da memória coletiva dos povos indígenas e no seu compartilhar com outras etnias, por meio da perspectiva de uma educação intercultural que fomenta uma memória coletiva intercultural ao imprimir nas memórias individuais lembranças do outro a partir do olhar desse outro, respeitado em seus costumes, valores, crenças, vivências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Intercultural apresenta-se como um caminho para o alcance de uma educação para todos em que, mais do que estar nas escolas, os indivíduos sintam-se partícipes dela. Sintam-se contemplados em suas demandas e respeitados em sua individualidade e respeitem o que diferencia o outro de si, valorizando-o em suas crenças e costumes.

Acredita-se que, para alcançar o respeito mútuo e um olhar não discriminatório para a diversidade vigente, faz-se necessário romper com a homogeneização e universalização do conhecimento e da memória. É preciso romper com a memória coletiva construída com base na invisibilidade das diferentes culturas, em prol do apogeu de uma cultura masculina, branca, aristocrática.

A escola tem papel fundamental para essa mudança, pois ela vem por anos sendo usada como aparelho disseminador de ideologias excludentes, então pode também, dentro de uma perspectiva ideológica inclusiva, promover mudanças a favor da diversidade.

Neste estudo, pode-se vislumbrar um caminho para o alcance de uma educação intercultural no fomento de uma memória coletiva intercultural por meio da literatura indígena. Assim, nas diferentes etapas trabalhadas: revisão bibliográfica, análise documental e de conteúdo e pesquisa de campo, conseguiu-se alcançar os objetivos almejados.

Na análise documental e de conteúdo ficou nítida a importância da memória na construção dos livros de Cristino Wapichana, visto que neles estão impressos mitos, histórias de seu povo e de outros povos, como os Anambés. Histórias passadas de geração em geração, através da oralidade e perpetuadas também por meio da escrita, como a história de *Ceuci, a mãe do prato*, além de mostrar as diferenças entre os povos nas formas de ensinar as crianças. Vislumbramos a memória cultural dos alunos sobre as diferenças culturais.

Em relação ao objetivo de refletir sobre a representação dos indígenas nos livros de literatura indígena do escritor Cristino Wapichana, ficou nítido que nas obras *A boca da noite*, *O cão e o curumim*, *Ceuci, a mãe do pranto* e *Sapatos trocados – como o tatu ganhou suas grandes garras*, há a representação dos Wapichanas e Anambés numa visão de como eles viviam antigamente, na revitalização de memórias ancestrais.

Já em *A cor do dinheiro da vovó*, que se passa no presente, os wapichanas são representados a partir das assimilações culturais pelas quais passaram. Essas diferentes representações contribuem, a partir de uma reflexão sobre a diversidade cultural mediada na perspectiva da interculturalidade, para a quebra dos distanciamentos dos horizontes culturais.

A análise de como a literatura indígena pode contribuir para a formação de uma memória coletiva intercultural deu-se a partir das oficinas literárias. Nelas ficou evidente o quanto as crianças se envolvem pela novidade dos livros de literatura indígena. No caso dos livros de Cristino Wapichana, uma novidade que coloriu a imaginação das crianças, ao relacionarem as vivências dos curumins protagonistas às suas próprias vivências.

A partir das oficinas também pode-se refletir sobre a importância do acesso a literatura indígena nas escolas regulares de Ensino Fundamental Anos Iniciais na ação de ensinar e aprender. Como dito por Krenak (2019), a memória é um exercício, uma semente que deve ser regada no dia a dia. Nesse sentido, promover o acesso à literatura indígena, a sua mediação dentro e fora das salas de aula, é regar essa semente.

É fomentar a construção de uma memória que, para o indígena fortalece a memória coletiva do seu povo e para o não indígena quebra com a internalização de uma memória coletiva unilateral, estereotipada. É fomentar a discussão da interculturalidade presente nas salas de aula onde a diversidade não pode ser vista como dificuldade, mas como uma ferramenta do exercício de alteridade. É fomentar que o ensinar e o aprender requer uma ruptura de padrões pré-concebidos para o respeito ao outro, tanto do professor como do aluno. É o desconstruir conceitos pré-existentes para reconstruí-los.

Desse modo, por meio desse trabalho, afirma-se a relevância da literatura indígena para a construção de uma memória coletiva intercultural em Roraima, ao oportunizar o encontro com o outro e ser um caminho para desconstruir estereótipos e dar visibilidade à diversidade pulsante no estado. Portanto, tem-se nesse bem incompressível uma fonte rica na efetivação da Educação Intercultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991.

ALENCAR, José de. **O guarani**. 20ª ed., São Paulo: Ática, 1996.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Rita de Cássia Lamino de; SILVA, Marcela Verônica de. **A Estética da Recepção e sua aplicabilidade pelo Método Receptional: uma apresentação de Machado de Assis**. Revista FronteiraZ – nº 14 – julho de 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/22431-61470-1-PB.pdf>. No dia 27 de setembro de 2020.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARAÚJO, Maria do Socorro Melo. **Estudo toponímico antropocultural de Uiramutã – Roraima**. Araraquara - SP, UNESP, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011,

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. LINS, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56015.pdf >. No dia: 05 de agosto de 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. No dia 05 de maio de 2019.

BRASIL. **Leia de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 10ª edição. Brasília: Centro de documentação e Informação. Edições Câmara, 2014.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile e VALENTE, Thiago Alves. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. Paraná, n. 53, p. 199-217, janeiro/abril. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação e direitos humanos**. Campinas: Revista Educação e Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COELHO, Noelly Novaes. Da linguagem iconográfica a verbal. In: **Literatura Infantil: teoria e análise**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: **Literatura: ensino fundamental**. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp.183-204. (Coleção Explorando o Ensino; v.20).

DIAS, Bernardo Sousa Ferro Enes. **Heidegger leitor de Agostinho: A memória como fenômeno existencial**. UNL, 2011. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/6000/1/Heidegger%20leitor%20de%20Agostinho.pdf>>. No dia 13 de outubro de 2016.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a Literatura Infantil na sala de aula**. SP: Contexto, 2012.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Florianópolis, UFSC, 2006.

FRAZÃO, Dilva. **Santo Agostinho: filósofo e teólogo romano**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/santo_agostinho/>. No dia 9 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNAI. **Quem são?** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=3#>>. No dia 23 de fevereiro 2020.

FUNAI. **Terras Indígenas**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/terras-roraima>. No dia 23 de fevereiro 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1989.

GIL, Isabel Capeloa. As interculturalidades da multiculturalidade. In: LAGES, Maria Ferreira & MATOS, Artur Teodoro de. **Portugal: Percursos de interculturalidade**. Desafios à identidade. Lisboa: Acidi, 2008, p. 30-48.

GOFF, Jacques Le. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em: <<http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. No dia 13 de outubro de 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html>>. No dia 26 de setembro de 2020.

ISA. **Wapichana**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wapichana>>. No dia 23 de fevereiro de 2020.

KHATAB, Mágida Azulay. **CENSO ESCOLAR | Secretários de escolas da Capital participam de capacitação para a segunda etapa de coleta de dados**. Boa Vista, 17 de fev. de 2020. Disponível em: <http://portal.rr.gov.br/>. No dia 24 de fev. de 2021.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar Ed.", 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A estrutura dos mitos. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso: março de 2006.

MACHADO, Regina. Bagagem 1: Aquisições e equipamentos de viagem. In: **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: Editora Difusão Cultura do Livro, 2004.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MELO, Luciana Marinho de. A formação sociocultural de Boa Vista – Roraima e os povos Macuxi e Wapichana da Cidade: Processos históricos e sentidos de pertencimento. In: **Textos & Debates: Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima**. Boa Vista, v. 1, Editora: UFRR, 2013.

MENEZES, Marília Gabriela e SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. In: **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, pp.395-402, março de 2010 a setembro de 2010 ISSN 1983-1579. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>.

MILLAN, Camilla e FURLAN, Seham. **De qual humanidade você é?** Revista Esquinas. Edição: 63, 2019. Disponível em: <<https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/>>. No dia 18 de fevereiro de 2019.

MOURA, Adriana Ferro. e LIMA, Maria Glória. **A invenção da Roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. In: Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In: BELMIRO, Cecília Abicalil. ... [et al.]. **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, sua leitura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Políticas Culturais, multiculturalismo e currículo**. São Paulo, PUC. Disponível em: <http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=792>. No dia 29 de jul. de 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Ministério da educação, LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Memória, tempo e poesia**. Minas Gerais, UFVJM, 2012. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Mem%C3%B3ria-tempo-e-poesia_rita.pdf >. No dia 23 de agosto de 2016.

PRESTES, Lauro José de Albuquerque. **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM CONTEXTO DE INTERCULTURALIDADE: a importância da OPIRR para a consolidação da Educação Indígena Diferenciada em Roraima/RR**. Boa Vista, UFPE/UFRR, 2013.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (Tomo 1). Campinas, SP: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (Tomo III). Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. P. 35-191.

ROSSI, Amanda. **Dia do índio é 'data folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku**. BBC NEWS, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>>, no dia 30 de julho de 2019.

SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. **Entre cultura política, memória e política de identidade: sujeitos históricos em ação – Boa Vista – Roraima (1970 – 1980)**. PUC-SP, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Nayara Cristhina dos Santos. CONHECER A HISTÓRIA E O MODO DE VIDA DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA: ETNIAS MACUXI E WAPICHANA. In: **Revista Eletrônica Casa de Makunaima - ISSN 2595-5888 Edição 3 / Vol. 2 - Nº 3 / Jan./Jun. 2019**.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. As múltiplas dimensões da literatura infantil. In: **Literatura Infantil na Escola: a leitura na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 8, p. 101 – 107. V. 10.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da comunidade indígena Nova Esperança – RR.** Boa Vista, UFRR, 2011. Disponível em: <http://www.btdt.ufr.br/tde_arquivos/5/TDE-2012-09-21T083839Z-75/Publico/CarmemVeraNunesSpotti.pdf>. No dia 3 de abril de 2019.

THIÉL, Janice Cristine. **A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural.** In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. No dia: 5 de agosto de 2018.

WAPICHANA, Cristino. **A cor do dinheiro da vovó.** Brasília: Edebê Brasil, 2019.

WAPICHANA, Cristino. **Ceuci, a mãe do pranto.** Itapira, SP: Editora Estrela Cultural, 2019.

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? – relato de um escritor indígena. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção.** Editora Fi, Porto Alegre, 2018.

WAPICHANA, Cristino. **O cão e o Curumim.** São Paulo: Editora Melhoramento, 2018.

WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite.** Rio de Janeiro: Zit, 2016.

WAPICHANA, Cristino. **Sapatos trocados: com o tatu ganhou suas grandes garras.** São Paulo: Paulinas, 2014.

YUNES, Eliana e MONTEIRO, Melissa. Entrevista com Cristino Wapichana. In: **TAÍNA: Literatura Infantil e Juvenil de Etnias Indígenas Brasileiras.** Rio de Janeiro: Revista Catedral Digital, vol. 5, 2019.

APÊNDICE A – Registro de Assentimento Livre e Esclarecido (RALE)

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico em Educação

Título: A relevância da literatura indígena na formação de uma memória coletiva intercultural no contexto educativo do ensino fundamental anos iniciais em Roraima - Brasil

Pesquisadora: Laura Juliana Neris Machado Barros

Este **Registro** de Assentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é analisar a relevância da literatura indígena na construção de uma memória coletiva intercultural no contexto educativo de Roraima- Brasil. Para tanto, faz-se necessária(o) a realização de uma pesquisa ação, na qual, para avaliar como as crianças interagem com os livros de literatura indígena e analisar como esses escritos podem contribuir para a formação de uma memória coletiva intercultural, desenvolveremos oficinas literárias. Nestas, abordaremos cinco livros do escritor indígena roraimense Cristino Wapichana.

Haverá momentos de leitura dos livros do Cristino Wapichana para as crianças. Nesses momentos observaremos o envolvimento e a interação das crianças com os livros. Também, após cada livro lido, faremos uma roda de conversa na qual buscaremos ouvir as percepções das crianças sobre os livros. Tudo que for vivenciado nas oficinas será registrado em diário para posterior análise.

Além do já exposto, nas oficinas teremos um momento de produção textual coletiva, na qual os alunos deverão produzir um livro com a temática indígena. A escrita será mediada, sendo registrada em lousa para que todos os discentes acompanhem e contribuam com a mesma. Os discentes também ilustrarão o escrito compondo assim o trabalho que será analisado na perspectiva de verificar os conhecimentos sistematizados pelos discentes a partir dos livros literários abordados e o que ficou em suas memórias individuais que influencia a construção da memória coletiva, reciprocamente, sobre a cultura indígena.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas. Ressaltamos que os nomes das crianças não serão divulgados, garantindo a privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as suas fases e após seu término.

As ações fomentadas na pesquisa serão realizadas com a possibilidade de não causar riscos à integridade dos alunos, adotando medidas de precaução e proteção e tomando as providências necessárias para resguardar o participante através da observação de cada situação ocorrida e realizando atendimentos consensuais de forma coletiva. Os participantes do estudo serão submetidos à pesquisa mediante a assinatura de todos os documentos necessários à sua participação, onde serão sanadas todas as dúvidas sobre a importância de seu envolvimento para o estudo e serão resguardados também, os arquivos digitais para que não ocorra extravio garantindo o sigilo e

anonimato, da mesma forma que a pesquisa não terá caráter avaliativo individual e/ou institucional.

A realização desse estudo trará como benefícios a análise da relevância da literatura infantil indígena para a formação intercultural, crítica, autônoma e cidadã dos estudantes do 2º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. Esta análise não trará benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo, porém pode haver benefícios em relação ao conhecimento desse (a) participante, o que lhe permitirá um avanço na aprendizagem com vistas ao alcance de um letramento literário, fundamental na fase de alfabetização.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº 4.414.704 e a Gestão do Colégio de Aplicação, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis concordaram com isso.

Este **registro, em duas vias**, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará benefícios quanto ao meu desenvolvimento no campo linguístico e social.

Estou ciente de que terei direito a participar sem imposições dos momentos propostos durante as oficinas.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura da Criança/Adolescente:

Data: ___/___/_____

Eu _____ (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome da Pesquisadora responsável: Laura Juliana Neris Machado Barros

Endereço completo: Rua Adolfo Duck, Nº 56, Mecejana, Boa Vista, RR.

Telefone: (95) 981095616

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas.

APÊNDICE B – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico em Educação

Título: A relevância da literatura indígena na formação de uma memória coletiva intercultural no contexto educativo do ensino fundamental anos iniciais em Roraima - Brasil

Pesquisadora: Laura Juliana Neris Machado Barros

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de autorizar a participação do (a) menor sob minha responsabilidade no projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é analisar a relevância da literatura indígena na construção de uma memória coletiva intercultural no contexto educativo do ensino fundamental anos iniciais em Roraima- Brasil, a justificativa desta pesquisa é de que se faz necessário romper com a banalização e os reducionismos culturais e a literatura pode ser um caminho para isso, pois pode, em sua liberdade lúdica promover a formação intercultural das crianças. Por isso a importância de analisarmos quais efeitos os livros de literatura indígena, em sua forma e conteúdo, pode ter na formação de uma criança indígena ou não indígena. Para tanto, faz-se necessária a realização de uma pesquisa ação, na qual, para avaliar como as crianças interagem com os livros de literatura indígena e analisar como esses escritos podem contribuir para a formação de uma memória coletiva intercultural, desenvolveremos oficinas literárias. Nestas, abordaremos cinco livros do escritor indígena roraimense Cristino Wapichana.

Haverá momentos de leitura dos livros do Cristino Wapichana para as crianças. Nesses momentos observaremos o envolvimento e a interação das crianças com os livros. Também, após cada livro lido, faremos uma roda de conversa na qual buscaremos ouvir as percepções das crianças sobre os livros. Tudo que for vivenciado nas oficinas será registrado em diário para posterior análise.

Além do já exposto, nas oficinas teremos um momento de produção textual coletiva, na qual os alunos deverão produzir um livro com a temática indígena. A escrita será mediada, sendo registrada em lousa para que todos os discentes acompanhem e contribuam com ela. Os discentes também ilustrarão o escrito compondo assim o trabalho que será analisado na perspectiva de verificar os conhecimentos sistematizados pelos discentes a partir dos livros literários abordados e o que ficou em suas memórias individuais que influencia a construção da memória coletiva, reciprocamente, sobre a cultura indígena.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas. Ressaltamos que os nomes das crianças não serão divulgados, garantindo a privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as suas fases e após seu término.

As ações fomentadas na pesquisa serão realizadas com a possibilidade de não causar riscos à integridade dos alunos, adotando medidas de precaução e proteção e tomando as providências necessárias para resguardar o participante através da observação de cada situação ocorrida e realizando atendimentos consensuais de forma coletiva. Os participantes do estudo serão submetidos à pesquisa mediante a assinatura de todos os documentos necessários à sua participação, onde serão sanadas todas as dúvidas sobre a importância de seu envolvimento para o estudo e serão resguardados também, os arquivos digitais para que não ocorra extravio garantindo o sigilo e anonimato, da mesma forma que a pesquisa não terá caráter avaliativo individual e/ou institucional.

A realização desse estudo trará como benefícios a análise da relevância da literatura infantil indígena para a formação intercultural, crítica, autônoma e cidadã dos estudantes do 2º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. Esta análise não trará benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo, porém pode haver benefícios em relação ao conhecimento desse (a) participante, o que lhe permitirá um avanço na aprendizagem com vistas ao alcance de um letramento literário, fundamental na fase de alfabetização.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº 4.414.704 e a Gestão do Colégio de Aplicação, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este REGISTRO, em duas vias, é para certificar que o menor sob minha responsabilidade, _____, na qualidade de participante voluntário, está autorizado a participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa do menor sob minha responsabilidade trará benefícios quanto ao seu desenvolvimento no campo linguístico e social.

Estou ciente de que o menor sob minha responsabilidade terá direito a participar sem imposições dos momentos propostos durante as oficinas.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, bem como o menor sob minha responsabilidade, encerrando assim a participação dele(a) a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela participação do menor sob minha responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, bem como o menor sob minha responsabilidade e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Autorizante: _____

Data: ___/___/_____

Eu _____ (pesquisadora responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Nome da Pesquisadora responsável: Laura Juliana Neris Machado Barros

Endereço completo: Rua Adolfo Duck, Nº 56, Mecejana, Boa Vista, RR.

Telefone: (95) 981095616

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 8 às 12 horas

APÊNDICE C – OFICINA 01
APRECIÇÃO LITERÁRIA – DIAGNÓSTICO

LAURA JULIANA NERIS MACHADO BARROS

OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS	ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> • Mediar a interação espontânea dos discentes com livros de literatura infantil indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar o encontro com as crianças apresentando o projeto, qual o seu objetivo e a metodologia que será utilizada; • Começar a primeira oficina mostrando para as crianças a foto do autor, Cristino Wapichana e questionando quem poderia ser ele, e qual profissão imaginam que ele tem. Em seguida apresentar diferentes livros e entre eles os livros do Cristino Wapichana e pedir que escolham 1; • Logo após, promover uma conversa na qual os discentes deverão falar sobre o porquê escolheram determinado livro, o que lhe chamou atenção nele e não em outro. Caso alguma criança tenha escolhido os livros do Cristino Wapichana, fazer inferências sobre eles à todas as crianças, ressaltando que os mesmos serão lidos nas oficinas seguintes. • Conversar sobre o que conhecem da cultura indígena e quais histórias imaginam que são narradas nos livros que serão abordados nas oficinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meet</i> • 10 Livros de literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar qual o critério que as crianças utilizam na escolha dos livros. • Fazer inferências sobre eles à todas as crianças, ressaltando que os mesmos farão parte das oficinas. • Levantar os conhecimentos que os alunos têm sobre a cultura indígena.

APÊNDICE D – OFICINA 2
MEDIÇÃO DO LIVRO 1

LAURA JULIANA NERIS MACHADO BARROS

OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS	ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> Promover o acesso a um livro de literatura infantil de temática indígena, por meio da leitura dele. 	<ul style="list-style-type: none"> Reunir as crianças, por meio do <i>Meet</i>, apresentar, fazer inferências e ler o livro <i>A boca da noite</i> de Cristino Wapichana. Perguntar: 1) O que sabe sobre o dia e a noite? 2) Como organiza a sua rotina diária? O que é o sonho? Logo após, instigar os discentes a comentarem suas impressões sobre a história apresentada – personagem e suas ações, tempo, espaço e conflito gerador. Conversar sobre as experiências infantis dos personagens, pensando-as a partir das vivências dos alunos e das respostas que deram as perguntas feitas no início da oficina. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Meet</i>; Livro <i>A boca da noite</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar como os alunos não indígenas interagem com os livros de literatura indígena.

APÊNDICE E – OFICINA 3 MEDIÇÃO DO LIVRO 2

LAURA JULIANA NERIS MACHADO BARROS

OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS	ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o acesso a um livro de literatura infantil de temática indígena, por meio da leitura dele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir as crianças, por meio do <i>Meet</i>, apresentar o livro <i>Ceuci, a mãe do pranto</i> de Cristino Wapichana e fazer inferência sobre o mesmo a partir da capa, fazendo questionamentos como: 1) O título chamou sua atenção? Por quê? 2) O que ele sugere? 3) Por meio da leitura do título é possível imaginar o assunto que será apresentado pelo livro? 4) Sobre a ilustração: descreva a imagem. • Em seguida, fazer a leitura da obra utilizando recursos variados, de acordo com o que o livro proporciona à mediação. • Logo após, instigar os discentes a comentarem suas impressões sobre a história apresentada – personagem e suas ações, tempo, espaço e conflito gerador, relacionando ao que tinham respondido no momento de inferência. • Perguntar ainda: 5) O tempo passa na história? 6) Como podemos perceber que o tempo passa? 7) Você concorda que meninos são mais espertos que meninas? Por quê? 8) Você concorda que meninas são mais curiosas que meninos? Por quê? 9) Essa história lembra alguma outra que já leu? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meet</i> • Livro <i>Ceuci, a mãe do pranto</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar como os alunos interagem com os livros de literatura indígena.

APÊNDICE F – OFICINA 4
MEDIÇÃO DO LIVRO 3

LAURA JULIANA NERIS MACHADO BARROS

OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS	ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> Promover o acesso a um livro de literatura infantil de temática indígena, por meio da leitura dele. 	<ul style="list-style-type: none"> Reunir as crianças, por meio do <i>Meet</i>, apresentar, fazer inferência e ler o livro <i>A cor do dinheiro da vovó</i>, de Cristino Wapichana. Logo após, instigar os discentes a comentarem suas impressões sobre a história apresentada – personagem e suas ações, tempo, espaço e conflito gerador. Questionar sobre as relações que têm com os mais velhos a partir do narrado no livro. Explorar a passagem do tempo presente nos fatos narrados em diferentes épocas. As mudanças e permanências. Depois, falar sobre a atividade escrita da semana e o que nela estará relacionado a oficina em vigência. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Meet</i>; Livro <i>A cor do dinheiro da vovó</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar como os alunos interagem com os livros de literatura indígena.

APÊNDICE G – OFICINA 5
MEDIAÇÃO DO LIVRO 4

LAURA JULIANA NERIS MACHADO BARROS

OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS	ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> Promover o acesso a um livro de literatura infantil de temática indígena, por meio da leitura dele. 	<ul style="list-style-type: none"> Reunir as crianças, por meio do <i>Meet</i>, fazer inferências e ler o livro <i>Sapatos trocados – como o tatu ganhou suas grandes garras</i> de Cristino Wapichana. Perguntar antes da leitura? 1) Quem já viu um tatu? 2) Como podemos descrevê-lo? Logo após, instigar os discentes a comentarem suas impressões sobre a história apresentada – personagem e suas ações, tempo, espaço e conflito gerador. E comparar a forma como descreveram o tatu de como ele é apresentado na história. Fazer questionamentos, tais como: 3) Como os personagens se relacionam? 4) Há palavras na história que não conhecem? Quais? 5) O que podemos aprender sobre a natureza e as relações interpessoais a través dessa história? 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Meet</i>; Livro <i>Sapatos trocados – como o tatu ganhou suas grandes garras</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar como os alunos não indígenas interagem com os livros de literatura indígena.

APÊNDICE H – OFICINA 6
MEDIAÇÃO DO LIVRO 5

LAURA JULIANA NERIS MACHADO BARROS

OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS	ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o acesso a um livro de literatura infantil de temática indígena, por meio da leitura dele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir as crianças, por meio do <i>Meet</i>, apresentar o livro <i>O cão e o curumim</i> de Cristino Wapichana e fazer inferência sobre o livro. • Perguntar: 1) Quem tem animal de estimação? 2) Como é a sua relação com ele? 3) Como é a sua relação com a natureza? 4) Como é a sua relação com os mais velhos? • Em seguida, fazer a leitura da obra utilizando recursos variados, de acordo com o que o livro proporciona à mediação. • Logo após, retomar as respostas dadas aos questionamentos iniciais e analisar com as crianças as relações e vivências dos personagens em relação as suas vivências. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meet</i>; • Livro <i>O cão e o curumim</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar como os alunos interagem com os livros de literatura indígena.

APÊNDICE I - OFICINA 07
PRODUÇÃO TEXTUAL

LAURA JULIANA NERIS MACHADO BARROS

OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS	ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a apreensão das formas de composição o narrativa por meio de uma produção escrita coletiva. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a oficina apresentando aos discentes a proposta de produzir um livro contando uma história que deve abordar a temática indígena. • Em seguida, definir com eles o contexto, o enredo e os personagens da história. A partir disso, registrar na lousa as ideias dos discentes e depois construir o texto com a participação de todos os alunos. • Ler a história produzida pelo grupo e em seguida, orientá-los a fazer desenhos para ilustrá-la. Os desenhos serão escaneados, ou fotografados e enviados por e-mail. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meet</i>; • Lousa; • Pincel; • Apagador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a importância do acesso a literatura indígena nas escolas regulares para a formação de uma memória coletiva intercultural.