

PARA “SER COMO UM RIO”:

notas sobre a literatura indígena como espaço de alteridade epistemológica

TO “BE LIKE A RIVER”:

notes on indigenous literature as a space of epistemological alterity

Marcelo Cizaurre Guirauⁱ

Priscila Hanako Ishy de Magalhãesⁱⁱ

RESUMO: Partindo das ideias de SANTOS (2006; 2019) e de textos da literatura indígena brasileira, discutimos neste artigo a importância da leitura na escola de textos que incorporem diferentes cosmovisões para o combate ao déficit de justiça cognitiva (SANTOS, 2006, *passim*) que marca a nossa formação. A partir do contato com as cosmovisões impressas em textos de autores indígenas podem surgir, na escola, novas perspectivas sobre temas em que a distância entre mundos se mostra mais extrema, como, por exemplo, o da relação do homem com a natureza. É na perspectiva dessa ampliação de visão de mundo por meio do contato com a cultura dos povos indígenas que o artigo desenvolverá reflexões sobre o potencial da literatura como espaço de alteridade epistemológica.

Palavras-chave: Literatura e educação. Literatura indígena. Alteridade epistemológica. Justiça cognitiva. Cosmovisões.

ABSTRACT: Based on the ideas of SANTOS (2006; 2019) and texts from Brazilian indigenous literature, in this article we discuss the importance of reading, at school, texts that incorporate different worldviews as a means to combat the cognitive justice deficit (SANTOS, 2006, *passim*) that marks our education. From the contact with the cosmovisions presented on indigenous authors texts, new perspectives can emerge at school on themes in which the distance between worlds is more extreme, for instance, the relationship between man and nature. It is in the perspective of this expansion of worldview through contact with the culture of indigenous peoples that the

article will develop reflections on the potential of literature as a space of epistemological alterity.

Keywords: Literature and education. Indigenous literature. Epistemological alterity. Cognitive justice. Worldviews.

1 CAMINHOS DOS RIOS: CURSOS DA LITERATURA INDÍGENA ATÉ O LEITOR

Recorrendo à memória, qualquer adulto comprova a quase inexistência de leituras de literatura indígena na educação formal brasileira. A lei que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” é de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008) e, passados quatorze anos de sua entrada em vigor, ainda há um longo caminho para que essas temáticas encontrem o necessário espaço nos currículos escolares.

O déficit de justiça cognitiva (SANTOS, 2006, *passim*) que essa lei vem tentando diminuir se expressa também na lentidão do desenvolvimento científico das áreas de estudo dedicadas à compreensão do universo indígena. No Brasil, a História Indígena ganha mais corpo como disciplina apenas a partir da década de 1990 (MARCHIORO, 2018).

As consequências educacionais desse atraso são fáceis de observar. Tomemos, como exemplo, um evento escolar já amplamente assimilado aos calendários letivos brasileiros: o Dia do Índio. A grande carga de intenções positivas e esperanças que esse tipo de evento traz para o ambiente escolar nem sempre é garantia de avanços na educação para a compreensão da cultura indígena. As autoras de **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula** oferecem como exemplo dessa incompreensão cultural bem-intencionada as pinturas e ornamentações com que as escolas frequentemente cobrem nesses alunos do Dia do Índio (CAGNETI; PAULI, 2015). Esvaziadas de seus significados culturais específicos e transformadas em padrão visual genérico, essa evocação meramente estética de elementos da cultura indígena pode não ser suficiente para que os alunos entrem em contato com os reais sentidos das práticas indígenas lembradas e celebradas no evento escolar. Tribos diferentes usam padrões de pintura variados para diversos contextos. Esse é um código riquíssimo que, quando reduzido a um gesto meramente ornamental, perde a sua força de lição para a alteridade epistemológica.

Um dos cursos que os saberes indígenas podem seguir até desaguar nas escolas é sugerido já na referida lei de 2008. O documento dá destaque à área de literatura, juntamente com as áreas de educação artística e história brasileira, como espaço fértil para receber os conteúdos da história dos povos indígenas. No entanto, além das inserções ainda tímidas da literatura indígena nos livros didáticos, é necessário que haja oferta de obras suficiente para desenvolver e sustentar o contato com essa literatura, dentro e fora do ambiente escolar. A escola tem um papel na criação de comunidades leitoras que demandem certo tipo de literatura e esse trabalho pode ser reforçado pelo fortalecimento de instituições como o NEArIn (Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas), do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Para além do cumprimento de uma lei, de um aprendizado geográfico, histórico e natural sobre o país, da fruição estética, a literatura indígena nos apresenta um olhar narrativo diverso, que vê, percebe e interpreta o mundo de outro modo:

Uma das características mais marcantes dessa literatura é que, sendo oriunda da oralidade, ela não apresenta uma estrutura linear, como nossos olhos ocidentalizados estão acostumados a ler. Sua narrativa, acompanhando o fluxo de pensamento do narrador, ora conta uma história, ora posiciona o leitor acerca de peculiaridades da cultura que está sendo tratada, ora nos faz conhecer um pouco da vida do autor e de sua comunidade; outras vezes nos situa geográfica, histórica e/ou linguisticamente acerca do mundo étnico ao qual pertence aquele que narra. (Cagneti; Pauli, 2015, p. 12)

Novas paisagens, novos ares e novos mundos para descansarmos nossas retinas tão fatigadas. A riqueza escrita na língua que conhecemos é ainda maior nas línguas em que nasceram. A literatura indígena pode, também, nos apresentar um pouco dessas línguas, de seus conceitos e pensamento. Como nos ensina Daniel Munduruku, a língua é uma ponte para o mundo tanto quanto o olhar:

O Brasil inteiro era habitado por indígenas. Eram oito milhões, nas avaliações mais otimistas, e três milhões, nas mais pessimistas. Suas vozes também eram muitas: novecentas línguas. Repertório grande, dirão alguns. É verdade. Muitas línguas revelam formas diversas de ver o mundo. A gente não olha apenas com os olhos, mas também com a língua. É ela que nos dá o sabor e o saber, e aqui em nossa terra havia muitos sabores e saberes que faziam o colorido de nossa gente. (Munduruku, 2004. p. 54)

2 LIÇÕES DOS RIOS: OUTROS OLHARES SOBRE O MUNDO

O entrelaçamento entre justiça social e justiça cognitiva estabelecido por Boaventura Sousa Santos (2019) traz mais peso e urgência às demandas de visibilidade e reconhecimento de outros modos de ver o mundo. A imposição de um modo de ver implica escolhas de prioridades que se convertem em regras e leis e conduzem o modo de vida de todos. As epistemologias do sul (SANTOS, 2019, *passim*) são aqueles outros olhares sobre o mundo que representam simultaneamente uma crítica e uma alternativa ao modo dominante. Nelas, novos mundos repousam à espera da emergência: “As epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras” (SANTOS, 2019, p. 18). A força de resistência e mudança é maior justamente entre os que mais injustiçados cognitivamente, e, por isso, ali repousam os mais promissores impulsos utópicos:

Nos últimos quarenta anos, um impulso crucial para as epistemologias do Sul surge dos povos que sofreram mais violentamente o epistemicídio provocado pela ciência moderna e o genocídio resultante do colonialismo europeu. Trata-se dos povos indígenas das Américas, da

África e da Oceania. Foram estes os povos mais invisibilizados ou tornados descartáveis pelo pensamento político eurocêntrico, incluindo a teoria crítica (SANTOS, 2019, p. 27).

Um exemplo concreto de atuação de um conceito vindo de uma dessas epistemologias e que tem o potencial de resolver uma aporia em que a razão ocidental se emaranhou – a equação de resolução impossível entre demanda de crescimento econômico ilimitado e recursos naturais finitos – pode ser visto na incorporação do conceito de *pachamama* na constituição equatoriana:

O conceito de pachamama, incluído igualmente na Constituição equatoriana, designa um entendimento não – cartesiano e não – baconiano de natureza, quer dizer, a natureza não como um recurso natural, mas como um ser vivo, fonte de vida, ao qual são reconhecidos direitos do mesmo modo que aos seres humanos: os direitos da natureza lado a lado com os direitos humanos, ambos detentores do mesmo estatuto constitucional (Capítulo 7, Art. 71 da Constituição equatoriana) (Santos, 2019, p. 28).

Com a literatura indígena e sua cosmovisão podemos aprender uma nova forma de ver a relação entre homem e natureza não marcada por noções de oposição ou hierarquia. Um exercício de escuta aberto ao aprendizado pode colocar entre aspas cognitivas noções que damos como naturalmente corretas e inquestionáveis. Podemos, a partir da seguinte proposição de Ailton Krenak, repensar nossa noção da natureza como fonte à disposição dos projetos do homem e reclassificá-la como a parte de um todo, como algo indistinguível do homem:

Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2020a, p. 9).

O mito da sustentabilidade – a pretensão de conciliar a preservação da natureza com o tipo de sociedade que pressupõe a sua exploração – é desmascarado pelo olhar indígena como uma malandragem cognitiva, um assalto de uma ideia de natureza – a do índio – para fins outros bem diferentes da cosmovisão indígena. Aqui, presenciamos um gesto de resistência epistemológica que ao mesmo tempo deixa clara a distância entre dois modos de ver o mundo e a tentativa de apropriação que um desses modos – o hegemônico – tenta executar para seus fins.

O mesmo impulso de rebeldia epistemológica pode ser construído por meio dos recursos da narrativa – esse instrumento poderoso de pensamento e instrução. Usando-o habilmente, o escritor indígena Daniel Munduruku constrói em **O Karaíba: Uma história do pré-Brasil** um universo ficcional povoado apenas de índios, sem a idealização e o distanciamento de **O Ubirajara**, de José de Alencar. No romance de Munduruku, o conhecimento efetivo da cultura indígena se alia a

conhecimentos históricos e antropológicos sobre os povos que aqui habitavam antes da chegada dos portugueses e a um domínio da técnica narrativa para criar uma história verossímil dos dias que antecederam o desembarque dos europeus por aqui. Assim, o autor pretende inverter, ainda que pela lente da ficção, o olhar sobre a história do Brasil:

O que sabemos é o que os europeus deixaram escrito. Claro que esses textos abordam uma visão eurocêntrica, ou seja, a partir dos princípios e visão – às vezes religiosa – dos europeus. Nessa visão, os indígenas brasileiros eram selvagens, atrasados, desorganizados, canibais e preguiçosos. Enfim, eram povos perdidos no tempo (Munduruku, 2018, p. 5).

Essa inversão, proporcionada pelo instrumento da narrativa ficcional, recoloca a equação epistemológica em outros termos: agora, o salvador, o europeu difusor de civilização, vira o invasor:

Este romance procura reconstituir um pouco da cultura pré-cabralina. Não está completa. Há muitos estudos científicos que podem ajudar-nos a compreender melhor o que aqui foi contado. Caberá ao leitor e à leitora completarem essa história. Ela termina quando começa a história narrada pelos invasores. (Munduruku, 2018, p. 5)

A leitura da escrita indígena traz, pela alteridade, formulações com poder de levantar dúvidas sobre o nosso modo de vida. A ideia de uma temporalidade centrada no presente, no momento, e não no acúmulo e em apostas no futuro, é expressa com força poética na noção de vender o amanhã, elaborada por Krenak:

Desde muito tempo, a minha comunhão com tudo o que chamam de natureza é uma experiência que não vejo ser valorizada por muita gente que vive na cidade. Já vi pessoas ridicularizando: “ele conversa com árvore, abraça árvore, conversa com o rio, contempla a montanha”, como se isso fosse uma espécie de alienação. Essa é a minha experiência de vida. Se é alienação, sou alienado. Há muito tempo não programo atividades para “depois”. Temos de parar de ser convencidos. Não sabemos se estaremos vivos amanhã. Temos de parar de vender o amanhã. (Krenak, 2020b, p. 7)

Poucas linhas de **Olho d'água: O caminho dos sonhos**, de Roni Wasiry Guará, do povo indígena Maraguá, do Baixo Amazonas, introduzem o leitor em um mundo rico em lições:

Muitas luas atrás, o povo Maraguá estava em festa, todos na aldeia comemoravam a grande fartura na agricultura e na pesca.

Fogueiras acesas ao longo do terreiro que se abria à margem do rio Ipixuna serviam de forno, onde curumins e cunhatãs, com espetos nas mãos, assavam curimatã, tambaqui, tucunaré, e não faltava milho, batata, macaxeira e uruá, que as cunhatãs tinham pegado nas gareyras.

Enquanto isso, os adultos, sentados em círculos, bebiam na cuia o tarhubhá que havia sido enterrado dentro de cabaças trinta dias antes das festas; a bebida agora estava forte e agradável ao paladar.

Todos ali procuravam contar seus feitos do dia.

Mas quando Kuruamá'pó, o mais velho sábio, falava, todos ficavam em silêncio para ouvir. (Guará, 2012, p. 15)

Envoltos pelo encanto da narrativa, aprendizados sobre a forma de ser e de viver dos Maraguás chegam ao leitor com a leveza com que um bom contador de histórias toca seus ouvintes. Com a devida mediação do professor, narrativas como essa podem se tornar portas de entrada a todo um novo universo de interesses de descoberta.

O olhar dos narradores indígenas, partindo de lugares epistemológicos diversos, pode provocar deslocamentos e choques de percepção com grande potencial de aprendizado. Assim, Daniel Munduruku, em suas **Crônicas de São Paulo: Um olhar indígena** (2004), cria uma voz narrativa que passeia pela cidade reanimando vozes e histórias que o tempo e o concreto encobriram. Como uma lente que capta o passado em ação, o narrador despe a cidade de sua máscara cinza e vê, nos lugares que visita, o solo original e seus habitantes:

Pensei também no tempo de antigamente, quando o Tatuapé era um lugar de caça ao tatu. Índios caçadores entravam em sua mata apenas para saber onde estavam as pegadas do animal. Depois eles ficavam à espreita daquele parente, aguardando pacientemente sua manifestação. Nessa hora – quando o tatu saía da toca – eles o pegavam e faziam um suculento assado que iria alimentar os famintos caçadores. (MUNDURUKU, 2004, p. 17)

Além de apresentar e explicar topônimos que muitos ignoram, a voz que nos fala nessas crônicas mergulha o leitor em um emaranhado de história, memória e imaginação que cria um *ethos* discursivo que transita por tempos distintos, do passado ao presente, e costura com palavras lacunas e ausências:

Anhangabaú é o nome que nossos antigos pais deram a um rio onde alguém teve a visão do espírito do mal. Anhangabaú é o rio da assombração. Minha imaginação ficou inquieta diante dessa informação. Que tipo de assombração teria sido essa? Teriam visto a Iara? Teriam se assustado com a presença inquietante do Curupira? Teriam topado com a incrível preguiça gigante que hoje povoa a imaginação de muitos estudiosos? Ou teriam apenas se deparado com a chegada de portugueses barbudos trajando roupas estranhas, calçando botas que feriam a Mãe Terra? O que teria de fato assustado aquela gente – crianças e jovens, homens e mulheres – que ia ao rio apenas para banhar-se, contar as novidades do dia, planejar o dia seguinte? (MUNDURUKU, 2004, p. 21)

Vistos por esse olhar que sobrepõe a paisagem original à paisagem modificada pela cidade, entes naturais há muito ignorados e devastados ganham vida. Reorientados pela visão da natureza do

indígena, rios e lagos ressurgem na paisagem como lugares centrais de organização da vida. Parando para observar o lago do Ibirapuera, o narrador diz:

Até mesmo o lago, meio esquecido por causa da poluição, concentra certa magia, certa energia que distribui entre os transeuntes. O lago simboliza, ali, o velho avô que tudo ouve impassível e paciente, como a esperar que os netos, apressados pelos relógios e pelos corpos suados, sentem-se para ouvir histórias dos tempos antigos e aprendam com ele a sabedoria das águas. (MUNDURUKU, 2004. p. 24)

A relação de muitos povos indígenas com os rios, por exemplo, transcende a noção de exploração, como nos explica o cronista:

Meu povo, os Munduruku, vive às margens do grande rio Tapajós e de seus afluentes. Embora sejamos nascidos no fundo da terra – conforme narra nosso mito ancestral – fizemos do velho rio um aliado na manutenção de nossa existência, dele tirando parte de nosso alimento. Além disso, ele se tornou nosso velho e sábio avô, o patriarca que nos ensina a ter paciência e a esperar. (Munduruku, 2004. p. 46)

A distância entre duas visões de mundo se releva quando o cronista confronta a degradação do rio Tietê. Para além do grande depósito de resíduos da cidade no qual o rio foi transformado, o olhar indígena personifica esse corpo d’água e evoca a memória dos benefícios que o Tietê ofereceu aos que dele sobreviviam:

Talvez este seja o problema mais grave das pessoas da cidade grande: não conseguem ver beleza nas coisas criadas! Beleza não é algo fácil de se encontrar andando às margens do Tietê, rio que outrora alimentou a alegria e a fome de muita gente. Quando passo perto desse antigo avô fico triste por tudo o que fizeram e ainda fazem com ele. Acho uma grande falta de consideração e de respeito com um ser tão antigo, que continua dando o melhor de si para que a cidade funcione. Sempre que passo pelas margens desse avô fico imaginando-o nos tempos antigos, quando era o centro da vida aldeã de nossos antepassados. Imagino a movimentação das crianças brincando e correndo atrás umas das outras, fazendo a alegria do avô que a tudo assistia, impassível, mas feliz. Quantas aldeias havia em suas margens? Quantas pessoas ele alimentava? Quantas histórias já ouviu? Quantos casais de jovens namoraram às suas margens? Quantas confissões já guardara pra si? Quantos corpos tombaram ao seu redor? (...) Fico pensando no Tietê como esse velho que se deixava alagar para tornar-se fértil e cheio de vida. Nesse rio oferecendo vida aos parentes índios que o navegavam. (Munduruku, 2004. p. 47-48)

O movimento de personificação com que o narrador da crônica dota o rio de relevância é outro exemplo da alteridade epistemológica que a literatura indígena pode introduzir. Ver o rio como um ser vivo e irmanado com o homem torna a sua devastação um crime ainda mais difícil de aceitar do que o dano ambiental causado a uma mera parte da paisagem. Com astúcia, Krenak percebe e denuncia o interesse por trás da despersonalização da natureza: “Quando despersonalizamos o rio, a montanha,

quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista” (KRENAK, 2020a, p. 26).

3 APRENDENDO COM OS RIOS: A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA

Ao longo dos anos, a história da formação do Brasil sempre foi caracterizada pela presença de europeus, africanos e indígenas; essa miscigenação, porém, nunca foi percebida de forma igualitária. Por muitos anos, a representação desses grupos que formaram o povo brasileiro sempre foi contada a partir da perspectiva dos “brancos”, permitindo que muitos preconceitos acerca das outras etnias fossem sedimentados no imaginário dos brasileiros. Dessa forma, mesmo que o Brasil apresente uma ampla diversidade étnica e o seu próprio povo tenha surgido na mistura dessas etnias, as culturas indígenas ainda são excluídas de grande parte da sociedade.

Como forma de reparar essa realidade, criou-se a mencionada lei 11.645, que garante a divulgação da cultura africana e indígena na educação brasileira. Essa lei institui a obrigatoriedade de incluir a temática de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Especificamente sobre os grupos indígenas brasileiros, fica estabelecido que o conteúdo programático deverá incluir diversos aspectos de sua história e cultura, além da participação e contribuição do índio na formação da sociedade nacional. Esses conteúdos deverão ser trabalhados ao longo de todo currículo, com especial atenção nas áreas de Artes, de Literatura e de História brasileiras (BRASIL, 2008).

Não obstante a significativa contribuição dessa lei ao garantir a divulgação e a ampliação do conhecimento sobre as culturas indígenas, novos desafios aos professores surgiram com a inclusão dessa temática nos currículos escolares. Isso ocorre porque a maioria dos professores não teve oportunidade de uma formação consistente a respeito da história e das culturas indígenas. Ademais, esse saber nem sempre é facilmente compreensível; para se obter uma visão geral das culturas indígenas, deve-se entender também algumas questões históricas, antropológicas e linguísticas que abarcam essa temática. Pode-se, assim, constatar que essa formação deverá ocorrer no curso do trabalho do professor. Deste modo, sendo a pesquisa e o estudo aspectos inerentes ao trabalho docente, este deve buscar se atualizar sobre as questões indígenas no Brasil.

Inicialmente, o professor pode enxergar a forma como os povos indígenas são retratados em suas aulas ou nos materiais didáticos disponibilizados pela escola e ponderar se realmente refletem a realidade e o ponto de vista dos indígenas. Essa reflexão pelo próprio professor é imprescindível, visto que, por muitos anos, vários estereótipos sobre os indígenas foram propagados pela própria escola, ora representando-os de forma bárbara ora de forma romântica, idealizada ou generalizada. Mesmo assim, é na própria escola que podemos trabalhar para que essa visão seja repensada, a fim de ampliar a compreensão dos estudantes acerca dos povos indígenas e de suas diversas culturas.

Mundukuru (2013), por exemplo, relata uma ocasião em que foi procurado por uma senhora cuja filha estava apavorada ao ouvir falar de “índio”. Tal medo provinha de uma aula em que a professora apresentou os “índios” como povos selvagens, retratando-os através de imagens, do século XVI, que continham cenas antropofágicas. A partir disso, o escritor conclui que a concepção que a

estudante formou a respeito dos indígenas originou-se na escola através da apresentação de aspectos negativos e descontextualizados dos povos indígenas.

Funari e Piñón (2011) observam que normalmente os indígenas são representados nas escolas de ensino fundamental e médio sempre em contraste com os “brancos”, deixando aqueles às margens da sociedade nacional. Isto demonstra como, nas escolas, a visão propagada é a de uma sociedade brasileira homogênea, quando, na realidade, fomos formados por diversas etnias. Os mesmos autores ainda argumentam que desde a herança genética, que uma grande parcela de brasileiros carrega a partir de seus ancestrais matrilineares, até grande parte dos alimentos que consumimos, encontramos traços de povos indígenas. Tantas foram as contribuições indígenas absorvidas pela cultura brasileira que, atualmente, a maioria dos brasileiros não consegue nem mesmo distingui-las da sua própria cultura. Assim, nas palavras dos autores citados, os indígenas não foram apenas etnias exploradas, mas participantes de “um novo amálgama” (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 16).

Em muitos casos, o componente do ambiente escolar que mais contribui para a propagação de estereótipos é o livro didático. Através deste material, pode-se apresentar o indígena de forma descaracterizada, como evidenciado por Daniel Munduruku:

Grosso modo, aprendemos nos livros que o “índio” vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea. Ou seja: apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita, negando portanto seus traços culturais. Isso induzia o educando a considerar positiva a conquista e o extermínio do índio pelo colonizador. Além disso, nesses livros não se apresentavam a diversidade cultural e linguística dos povos autóctones, passando a imagem de uma igualdade fictícia. (Munduruku, 2013, n.p.)

Nota-se, assim, que a riqueza das culturas indígenas muitas vezes é apagada por uma percepção simplista sobre os indígenas. E pouco da diversidade cultural e linguística desses povos é trabalhado nesses materiais pedagógicos. Se a ferramenta mais utilizada no processo de ensino e aprendizagem, o livro didático, mantém visões preconceituosas a respeito das culturas indígenas, essa visão será reproduzida também no ambiente escolar. Logo, o mesmo autor nos aconselha:

É também a escola que forma nossos preconceitos e nossas ideias distorcidas em relação a outras culturas. Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro. Na formação dessas imagens, o professor desempenha um papel fundamental, pois ele será o mediador do conhecimento. (Munduruku, 2013, n.p.)

A começar pelo professor, então, um entendimento primordial que se deve ter sobre as etnias indígenas brasileiras é que são culturas diversificadas, com cosmovisões diferentes do mundo ocidental, mas também diferentes entre si; e são essas peculiaridades que enriquecem a cultura brasileira.

A cosmovisão de um povo pode ser consolidada na própria língua, que manifesta aspectos culturais particulares dos falantes, isso pode acontecer nas mais de 170 línguas faladas no território brasileiro assim como pode ocorrer na língua portuguesa também. E, muitas vezes, é na concepção sobre as línguas indígenas, que são vistas como “primitivas” ou “exóticas”, que o etnocentrismo é evidente. O que se percebe, no entanto, ao analisar diversas línguas indígenas, é que formam sistemas organizados e coerentes, úteis para a comunicação entre seus falantes e a expressão de suas culturas. Esses sistemas complexos podem se evidenciar no vocabulário, no conjunto de sons e na gramática de cada língua (SEKI, 2000).

Encontramos línguas com sistemas de sons diversos; com apenas três fonemas vocálicos, como o Kulina, até línguas com dez vogais, como o Kayapó e o Apinajé. Nas estruturas gramaticais, as línguas indígenas também apresentam uma pluralidade de propriedades, como inclusão ou exclusão do interlocutor no pronome de primeira pessoa plural; marcação obrigatória de posse em alguns tipos de nomes; classificadores nominais, que acentuam alguns traços específicos dos objetos, como formatos (redondo, pontudo, plano, entre outros). Há línguas que marcam o sexo do falante nas palavras, outras que marcam a atitude do falante em relação ao enunciado, por exemplo, se testemunhou ou apenas ouviu dizer sobre o que está falando (SEKI, 2000).

Essas características demonstram que na língua de cada povo podemos identificar como a visão de mundo é conceitualizada. Assim, vocabulários específicos das línguas funcionam também como forma de classificação do mundo, codificando realidades percebidas por determinada cultura. Como apontado por Danesi (2004), palavras que nomeiam relações de parentesco indicam como a estrutura familiar é concebida em uma cultura. Dessa forma, várias línguas indígenas separam nomes em subcategorias, como nomes referentes a parentescos ou partes do corpo que devem obrigatoriamente expressar posse, categorizando esses nomes de modo diferente dos que não apresentam um dono necessariamente e daqueles que não podem ser possuídos, como animais, plantas, rios, a lua e o sol.

Na língua Kanamari, falada na região amazônica, por exemplo, parentescos consanguíneos são expressos com posse obrigatória, enquanto parentescos não consanguíneos são expressos sem a posse obrigatória. Essa configuração gramatical demonstra que alguns parentescos têm uma maior proximidade com o falante, constituindo uma característica intrínseca a essa relação. Já termos que denominam rio, sol ou lua, para citar alguns exemplos, não podem ser associados a pronomes possessivos, pois estes não possuem dono.

A relação língua e cultura também se verifica no uso de metáforas. A metáfora é vista como uma ferramenta de pensamento de grupo manifestada linguisticamente; é uma estratégia cognitiva para retratar e compreender conceitos abstratos através de experiências concretas (DANESI, 2004). Em diversas línguas, por exemplo, o corpo humano é uma fonte produtiva para nomear coisas diversas. A título de exemplo, na língua portuguesa encontramos “corpo d’água”, “olho do furacão” e “pé da montanha”.

Danesi (2004) demonstra que essas metáforas relacionadas ao corpo nos vocabulários das línguas do mundo sugerem que a mente humana percebe os elementos no universo como interconectados de modo antropomórfico. A despeito de serem moldados biologicamente e culturalmente pela sociedade em que foram criados, os seres humanos são dotados com capacidades

criativas que vão além dessas ciências. Ou seja, conseguimos imaginar e expressar criativamente por meio das línguas.

Perceber outras possibilidades de interpretação nos faz analisar nossas próprias língua e cultura sob uma nova ótica, nos possibilitando novas leituras a respeito do mundo que nos cerca, como detalhado a seguir:

Cada povo elabora uma maneira própria de ler a realidade e cria um simbolismo todo próprio para lidar com essa visão. Não é muito difícil encontrar povos que consideram sua leitura a mais correta, com base nos próprios pressupostos. Sob esse aspecto, podemos perceber que algumas sociedades conseguiram um desenvolvimento superior ao de outras no que diz respeito à tecnologia (desde que entendamos o termo no sentido ocidental). Desse ponto de vista, toda sociedade que analisa uma outra tomando por base os próprios pressupostos tende a ser etnocêntrica. Esse etnocentrismo, no entanto, é compreensível dentro do contexto de autoafirmação em que um povo vive, orgulho de ser o que é. Por outro lado, se toda sociedade está sujeita a uma leitura etnocêntrica das outras sociedades, o mesmo não pode ser estendido ao indivíduo. O indivíduo aprende a comportar-se de determinada maneira pela força da educação. Se a sociedade a que pertence engendra no indivíduo ideias que permitam uma leitura unilateral de outra sociedade, fatalmente ele crescerá tendo seus pressupostos teóricos e sua visão de mundo como determinantes na avaliação dos outros povos. (Munduruku, 2013, n.p.)

Viabilizar o fluxo de culturas e costumes diversos não exige que o professor trabalhe com todas as culturas e cosmovisões das diferentes etnias brasileiras. Certamente, essa tarefa seria inatingível, visto que para se conhecer a cultura e costumes de um povo efetivamente, o ideal seria uma experiência etnográfica, ou seja, viver em campo a realidade de certo grupo, como nos lembram Funari e Piñón (2011). Como esse tipo de vivência não nos é facilmente acessível, esse percurso se efetiva por meio da literatura indígena, que se constitui uma rica área sobre essa temática.

Reconsiderar a imagem do indígena na literatura não significa eliminar obras que já o caracterizaram de formas estereotipadas, mas enriquecê-las com outras representações e, principalmente, com o ponto de vista do próprio indígena. Essa perspectiva é alcançada a partir da inclusão de obras da literatura indígena brasileira no currículo escolar. Ao levar em consideração os autores indígenas, há também a oportunidade de não apresentarmos esses povos sob a ótica do outro.

Com a temática indígena nas escolas, o professor vê-se compelido a reconstruir seu conhecimento e sua prática pedagógica, a fim de incluir uma visão menos centrada em uma única perspectiva. Essa nova tarefa do professor pode, contudo, ressignificar sua própria formação através de uma cosmovisão que valoriza a reflexão como um “ato constante na busca da compreensão de estar no mundo” (MUNDURUKU, 2013, n.p.).

4 CONCLUSÃO: PARA NÃO ESQUECER DOS RIOS

Tentamos, neste texto, ressaltar a urgência de medidas que ampliem o espaço da literatura indígena, a começar pela escola. Tratamos da enorme relevância dessa literatura como nascente de visões de mundo que podem apontar alternativas para uma existência com maior harmonia e apresentamos alguns textos que carregam essas visões.

De fato, houve avanços com a Lei nº 11.645 e as consequentes adaptações de currículos, práticas escolares e materiais didáticos derivadas dessa obrigatoriedade. A Lei também movimentou o mercado editorial a buscar e publicar autores e obras que possam subsidiar o trabalho com essas temáticas na escola.

Tanto a produção quanto a adaptação de materiais sobre a temática indígena devem ser orientadas para uma abordagem que dê voz a esses povos. Sem isso, não haverá alteridade, não haverá descoberta de outros mundos; haverá, apenas, reprodução de estereótipos e criação de novos.

A literatura indígena é patrimônio de todos e é dever da escola zelar pela preservação dessa riqueza. Restam ainda muitos desses rios de conhecimento a serem explorados e suas águas podem irrigar a consciência coletiva até a fertilidade. Fechemos essa breve incursão pelos férteis territórios da cultura indígena com as palavras do escritor Daniel Munduruku sobre a força e a persistência dessa cultura:

Hoje, já tendo passado muito tempo desde as primorosas eras onde o verde habitava nosso chão e o ar carregava consigo apenas notícias vindas de longe, o esquecimento não pode recair sobre essa gente que compôs aqui muitas canções para as divindades, alimentou a terra com o seu sangue, assegurou até onde pôde a natureza para as futuras gerações, embalou os sonhos e as esperanças das suas crianças, construiu uma história de resistência e paciência. (Munduruku, 2004. p. 55)

Com o propósito de transformar em prática as ideias discutidas nesta breve exposição, foi criada em 2022 a disciplina Literatura e Sociedade – Relações Étnico-Raciais e de Gênero no Brasil para as turmas de primeiro ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do campus onde lecionamos (São Paulo-Pirituba – Instituto Federal de São Paulo). Com duas aulas semanais (66.70 horas anualmente), esse componente curricular obrigatório foi concebido pela colaboração entre professores de literatura e sociologia e contará com dupla regência: as turmas serão divididas e passarão pelas salas de literatura e sociologia, uma semana por vez. Dessa forma, o mesmo tema será trabalhado em aula de literatura e sociologia, em semanas subsequentes. A ideia é trabalhar, com grupos menores, os temas em profundidade, além de praticar a interdisciplinaridade com a integração das duas disciplinas pelas atividades elaboradas entre as duas semanas.

A disciplina, que recebeu parecer favorável e recomendação de implementação do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade do IFSP, é uma tentativa efetiva de cumprimento da lei 11.645 e

atende a várias das demandas pedagógicas expressas nas listas de Conhecimentos Essenciais dos Currículos de Referência da instituição¹. Exemplificando:

Em **Língua Portuguesa**: “As Literaturas como a expressão de diferentes países e povos”.

Em **História**: “A Modernidade e a representação do ‘outro’; a colonização da América: objetivos, características e conflitos (absolutismo, mercantilismo, produção agroexportadora, mineração, escravidão indígena e africana, acomodações e resistências).

Em **Sociologia**: “Etnocentrismo e relativismo cultural no debate sobre alteridade e diferença; pensamento eurocêntrico e sua influência na fundação das ciências sociais no Brasil”.

Em **Filosofia**: “Concepção antropológica e filosófica; multiculturalismo e interculturalismo; origens e vigência do racismo; raça, etnia e desconstrução da noção de raça”.

As aulas dessa nova disciplina começaram em 2023. Ainda não alcançamos, portanto, os primeiros resultados dessa proposta pedagógica, mas temos a expectativa e o plano de trazer para a sala de aula muitos dos temas e textos mencionados neste artigo, e, sobretudo, de estimular, por meio da exposição sistemática a ideias e da integração entre abordagens (literatura e sociologia), o conhecimento sobre outras visões de mundo e a abertura para a alteridade epistemológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11,645, de 10 de março de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 08 jul. 2022.

DANESI, Marcel. **A Basic Course in Anthropological Linguistics**. Toronto: Canadian Scholars’ Press, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A Temática Indígena na Escola**: subsídios para professores. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCHIORO, Marcio. **Questão indígena no Brasil**: uma perspectiva histórica. Curitiba: InterSaberes, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2013. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 8 jul. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**: Uma história do pré-Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas de São Paulo**: Um olhar indígena. Barueri: Callis, 2004.

CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GUARÁ, Roni Wasiry. **Olho d’água**: O caminho dos sonhos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

¹ Os Currículos de Referência dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSP podem ser consultados no endereço <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-manuais>.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SEKI, Lucy. Línguas Indígenas do Brasil no limiar do século XXI. In: **Impulso**, 2000. v. 12. n. 27. p. 233 – 256.

Recebido em: 14 de novembro de 2023.

Aprovado em: 15 de abril de 2024.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/view/11880>

ⁱ **Marcelo Cizaurre Guirau**. Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP, 2014), Professor Efetivo do Campus São Paulo-Pirituba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Tecnologia e Cultura – LINTEC (IFSP).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0605124404382681>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3148-7910>

E-mail: cizaurre@ifsp.edu.br

ⁱⁱ **Priscila Hanako Ishy de Magalhães**. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2018), Professora Efetiva do Campus São Paulo-Pirituba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Tecnologia e Cultura – LINTEC (IFSP).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4767983155491007>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-9675>

E-mail: priscila.ishy@ifsp.edu.br