

SOFIA ROBIN ÁVILA DA SILVA

**“COM A FLECHA ENGATILHADA”: *RAP* E TEXTUALIDADES INDÍGENAS
DESCOLONIZANDO AS AULAS DE LITERATURA**

**PORTO ALEGRE
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DE LITERATURA
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS LITERÁRIOS APLICADOS: LITERATURA
ENSINO E ESCRITA CRIATIVA**

**“COM A FLECHA ENGATILHADA”: *RAP* E TEXTUALIDADES INDÍGENAS
DESCOLONIZANDO AS AULAS DE LITERATURA**

SOFIA ROBIN ÁVILA DA SILVA

ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). ANA LÚCIA LIBERATO TETTAMANZY

Dissertação de Mestrado em Estudos de Literatura, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Literários Aplicados: Literatura, Ensino e Escrita Criativa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2017**

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Sofia Robin Ávila da
"Com a flecha engatilhada": rap e textualidades
indígenas descolonizando as aulas de literatura /
Sofia Robin Ávila da Silva. -- 2017.
90 f.
Orientadora: Ana Lúcia Liberato Tettamanzy.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Literatura Indígena. 2. Rap. 3.
Decolonialidade. 4. Ensino de Literatura. I.
Tettamanzy, Ana Lúcia Liberato, orient. II. Título.

SOFIA ROBIN ÁVILA DA SILVA

“COM A FLECHA ENGATILHADA”: *RAP* E TEXTUALIDADES INDÍGENAS
DESCOLONIZANDO AS AULAS DE LITERATURA

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários Aplicados: Literatura, Ensino e Escrita Criativa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Liberato Tettamanzy.

Banca de Avaliadores e Avaliadora:

Prof. Dr.^a Ana Lúcia Liberato Tettamanzy
daUFRGS - orientadora

Prof. Dr. Daniel Conte da UFRGS

Prof. Dr.^a Carla Beatriz Meinerz da
FACED/UFRGS

Prof. Dr. Carlos José Ferreira dos Santos da
UESC/Ilhéus/BA

A todo o povo de luta, *aguyjevete!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Ana, orientadora e companheira de utopias, pela compreensão e incentivo sem os quais não seria possível seguir acreditando em horizontes mais humanos para a Universidade e para o mundo.

Às colegas do grupo “Letras e vozes anticoloniais”, Cris, Bruna, Nádia (fada madrinha que revisa textos), Laura, Jéssica (nossa correspondente em além-mar), Ivana, Alice, Liliam, João por compartilharem os “tetos” e me fazerem sentir sempre muito bem acolhida e acompanhada.

Aos meus pais, de quem eu herdei não só o gosto pelas histórias, mas também a alegria de viver para construir outros mundos possíveis.

À Laura, minha irmã aventureira, pintora de sonhos, corredora de caminhos.

Gratidão especial para as amigadas, companhias da luta diária, que aquecem meu coração e fazem dessa vida uma festa muito boa e cheia de esperança.

Aos mestres da Rede Saberes Indígenas na Escola, em especial, ao professor Jerônimo Werá Tupã, à Dona Iracema e ao Seu João Padilha. À toda equipe da UFRGS. Cada passo dessa caminhada tem sido uma imensidão de aprendizados e alegrias.

A todos das Tekoás Anhetenguá e Yvy Poty, que me receberam nas suas casas e generosamente partilharam a beleza da cultura Guarani Mbyá.

A todas as companheiras e companheiros do Coletivo de Educação Território Popular que proporcionaram uma experiência coletiva de sentipensar que para muitos pode parecer utopia, mas que para mim é uma maneira de andar, de ver o mundo com possibilidades, de não se sentir só e ter força para seguir. Esse ano mudou tudo.

Agradeço aos Brô MC’s, ao grupo Oz Gurarani, aos Tenonderã MC’s e também ao Kunumi MC pela força que emana de cada palavra dita. Espero que esse trabalho ajude a fortalecer.

Sobretudo, agradeço à Abya Yala, que nos alimenta e acolhe, que não conhece fronteiras e que nos ensina a pulsar sempre ‘hacia la libertad’.

Gracias,

Há’eveté!

Unido a gente fica em pé
Dividido a gente cai
Black Alien

Lo más importante es que seamos pura semilla
Rodolfo Kusch

RESUMO

Este trabalho é compartilhamento de um processo de pesquisa que propõe a abordagem das literaturas indígenas (em seus diversos suportes) como possibilidades de descolonizar as representações acerca dos povos originários do Brasil quando abordadas em sala de aula. A ideia principal é que assim como a arte, a linguagem é um campo de disputas importantes e também o principal espaço de expressão para diferentes grupos. Sendo assim, proponho que seja possível construir uma discussão sobre essas temáticas nas aulas de Literatura, e fazendo isso podemos transformar muitos dos paradigmas que perpetuam as representações hegemônicas de grupos tachados como minorias, e também evidenciar essas vozes que combatem as estruturas coloniais que se renovam ainda hoje no nosso país. Partindo do pressuposto de que os movimentos que se colocam frente à essa organização opressora empreendem atitudes anticoloniais (ou decoloniais), e que isso acontece por meio de processos pedagógicos (WALSH, 2005), proponho uma forma de abordar as produções de sujeitos indígenas (e em especial de jovens Guarani Mbyá e Kaiowá que produzem *Rap*), que evidencie seu potencial pedagógico. Ou seja, neste trabalho além de brevemente discutir as formas das textualidades indígenas no Brasil, apresento também uma discussão sobre o ensino de Literatura através do relato de duas experiências práticas (a construção de um projeto sobre linguagens, juventudes indígenas e resistência, pensado para alunos de Ensino Médio, e o relato de duas atividades desenvolvidas no Coletivo de Educação Território Popular), que podem auxiliar na compreensão e difusão dessas produções, e sobretudo servem em parte como exemplo de como se dão os processos de desaprendizagens das formas coloniais e reaprendizagem em ambientes mais coletivos e horizontais.

Palavras-chave: Literatura Indígena. *Rap*. Decolonialidade. Ensino de Literatura

RESUMEN

Este trabajo es una forma de compartir el proceso de investigación que propone el abordaje de las literaturas indígenas (en sus variados soportes) como posibilidades de descolonizar las representaciones de los pueblos originarios de Brasil cuando son abordadas en clase. La idea principal es que, así como el arte, el lenguaje es un campo de disputas importantes y también el principal espacio de expresión para diferentes grupos. Igualmente, propongo que sea posible construir una discusión sobre esas temáticas en las clases de Literatura, y, con eso, transformar muchos de los paradigmas que perpetúan las representaciones hegemónicas de grupos tachados de minorías, y también evidenciar esas voces que combaten las estructuras coloniales que se renuevan todavía hoy en nuestro país. Partiendo de la hipótesis de que los movimientos que se plantean frente a esa organización opresora emprenden actitudes anticoloniales (o decoloniales), y que eso ocurre a través de procesos pedagógicos (WALSH, 2005), presento una forma de abordar las producciones de sujetos indígenas (en especial jóvenes Guaraní Mbyá y Kaiowá que producen *Rap*), que señale su potencial pedagógico. En este trabajo, además de brevemente discutir las formas de las textualidades indígenas en Brasil, presento también una discusión sobre la enseñanza de Literatura a través del relato de dos experiencias prácticas (la construcción de un proyecto sobre lenguajes, juventudes indígenas y resistencia, pensado para alumnos de enseñanza secundaria, y el relato de dos actividades desarrolladas en el Coletivo de Educação Território Popular), que pueden auxiliar en la comprensión y difusión de esas producciones, y, sobretodo, sirven en parte como ejemplo de cómo se construir de desaprendizajes de las formas coloniales y reaprendizaje en ambientes más colectivos y procesos zontales.

Palabras clave: Literatura indígena. *Rap*. Decolonialidad. Enseñanza de Literatura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Bro MC's (Fonte:Nexo Jornal).....	34
Figura 2- Oz Guarani (Fonte: Site Instituto Socioambiental).....	36
Figura 3- Tenonderã MC's (Fonte: disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=8N7DAkYdGGU >. Acesso em outubro de 2017).....	
Figura 4- Kunumi MC (Fonte: www.tipzine.com).....	
YQuadro 1- Materiais apresentados nas aulas.....	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LITERATURAS INDÍGENAS: DA "ESCRITA-PINTURA" DO CORPO À "PINTURA-ESCRITA" DO PAPEL	18
1.1 O que veio antes.....	19
1.2 Existe Literatura indígena no Brasil?.....	22
1.3 Retomando a caminhada.....	24
1.4 Escritas alternativas.....	30
2 “EJU ORENDIVE- VENHA COM NÓS NESSA LEVADA” - POTÊNCIAS DO RAP E DO HIP HOP	31
2.1 O rap é compromisso, não é viagem.....	31
2.2 Alguns nomes do Rap indígena no Brasil.....	34
2.3 O Rap e a <i>fagocitación</i> (KUSCH, 2007).....	41
2.4 Potências pedagógicas da performance em vídeo.....	44
3 A IMAGINAÇÃO DECOLONIAL: VIAS PARA ANDAR E PENSAR	47
3.1 Interculturalidade e o caráter pedagógico da decolonialidade.....	49
3.2 Pedagogias decoloniais e a escola tradicional.....	51
3.3 A postura do “mestre ignorante” e as possibilidades de diálogo.....	54
4 PARÂMETROS LEGAIS E POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO INSURGENTE	57
4.1 A Lei 11645/08.....	58
5 RELATAR O VIVIDO PARA RESSIGNIFICAR O FUTURO	60
5.1 Sobre a proposta didática.....	61
5.2 No Território Popular.....	63
5.3 A Semana das Resistências.....	65
5.4 Atividade sobre Biomas.....	68
5.5 O que fica do vivido.....	72
6 HABITAR O PRESENTE PARA TRANSFORMAR O FUTURO	73
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	80
ANEXOS	86

INTRODUÇÃO

Abrindo os caminhos

Contar histórias é uma necessidade humana. Desde tempos imemoriais, contamos histórias em diferentes formatos e suportes para poder compartilhar experiências, organizar o pensamento e a vida. Mais do que entreter, a narrativa tem o papel de fazer perdurar as versões de diversas histórias e também de externar formas de explicar o mundo. Sendo assim, a pessoa que narra é portadora de todos aqueles traços que a constituem enquanto pertencente a determinado grupo, espaço e tempo. Ainda que cada um tenha sua personalidade e criatividade, sempre carregamos conosco nossas vinculações, sejam elas familiares, religiosas, étnicas ou teóricas, que se refletem quando narramos. Para estarmos conectados com esse fazer, é bastante importante que possamos nos reconhecer como seres coletivos e, ainda que, na contemporaneidade, estejamos imersos em um efeito de individualismo, seguimos habitando espaços no mundo com nossas práticas e saberes construídos conjuntamente.

O fato de que nem sempre nos compreendemos como seres coletivos, pode ter algumas razões: existiram, ao longo do tempo, rupturas determinantes na forma de organização dos grupos humanos, processos que transformaram radicalmente as maneiras de perceber os espaços que ocupamos. Ademais, existem também as formas de percepção da diversidade performadas por cada grupo de acordo com suas vinculações. A partir dessas rupturas foram-se criando hierarquias e estruturas de valoração que colocaram algumas formas de contar histórias sobre outras, gerando desigualdades e violências. Também foram produzidas formas de registro das histórias que pretensiosamente quiseram apagar outras, que com muita resiliência permanecem e atravessam gerações contando outras versões das histórias escritas.

Até aqui pode parecer um tanto abstrato o ponto central da discussão, mas o que quero partilhar é que contar histórias e construir narrativas é de fato um fazer de todos os grupos humanos de todas as épocas, e não está somente vinculado a um passado e nem somente às comunidades originárias, indígenas ou tradicionais. Cada vez que formulamos um pensamento com o intuito de exteriorizá-lo, fazemos uso das nossas referências coletivas, mas também somos pautados pelas hierarquias de discurso, formas mais (ou menos) valorizadas do dizer. No plano de fundo dessa discussão, temos então grandes fraturas que trouxeram essas distinções, como os processos colonizatórios que assomaram as Américas e outros continentes partindo da Europa com início nos séculos XV e XVI. Junto com a colonização

se iniciam os processos de genocídio das comunidades originárias, somados a grandes violências simbólicas e apagamentos de traços culturais. Inicia-se também a urbanização e divisão das terras, diluindo muitas comunidades. Tudo isso sob o pretexto de criar uma nova organização espacial no continente, delimitada por fronteiras imaginárias, resguardadas não só por limites e mapas, mas também por línguas oficiais, documentos impressos e o estabelecimento de Estados.

Benedict Anderson em "Comunidades Imaginadas" levanta tópicos importantes para percebermos como se constituem os Estados-nação, e como a noção de limites e fronteiras se organiza a partir das sociedades da Europa moderna. Para organizar a ideia da formação dos Estados-nação, Anderson aponta a necessidade de que existam limites territoriais (fronteiras), um povo, uma língua e uma narrativa (a história desse povo e seus mitos (ANDERSON, 2008)). Esses dois últimos aspectos interessam, em especial, pois tratam de campos intimamente conectados com a padronização não só dos códigos para comunicação, mas também com o nível simbólico e com as representações. Sabemos, no entanto, que o processo de consolidação dessas categorias da nação nas Américas, e particularmente no Brasil, não aconteceram de maneira consensual e tampouco pacífica: o estabelecimento das fronteiras, línguas oficiais e, por consequência, a produção de registros e documentos, foram construções artificiais, impostas pelo colonizador (que se utilizou dos mais variados níveis de violência) no processo de tomada do território (ANDERSON, 2008). A própria formulação de Anderson ajuda a compreender que esse projeto homogeneizante, obriga uma pessoa a se sentir (ou não) um cidadão de um país e não mais somente um membro da sua comunidade local, sendo submetido a um governo e se vendo como "o povo" sem garantia de respeito às suas especificidades.

Um aspecto dessa análise que me interessa em especial é o que Anderson chama de "capitalismo tipográfico" (ANDERSON, 2008, p.110). Sob esse conceito, está colocado também o fato de que com a colonização, os povos com suas línguas e saberes (transmitidos oralmente, ou por grafias que não a letra) foram subjugados ao pensamento ocidental, colonial e branco, representado pela tecnologia da imprensa. Desde o princípio do período colonial, está posta a política de homogeneização e de privilégio da letra impressa (antes disso, os documentos escritos no geral), em detrimento dos saberes originários. Posteriormente, poderemos aprofundar este debate para perceber os desdobramentos da instauração das comunidades imaginadas na contemporaneidade (algo que chamaremos, utilizando o conceito de Walter Mignolo, *colonialidade*). Por ora, gostaria de destacar, que existe toda uma

estrutura de resistências dos povos que sobreviveram ao processo de homogeneização promovido pela colonização, e que ainda hoje lutam pela manutenção de suas terras, saberes e línguas.

Existem, hoje, no Brasil, aproximadamente, 305 povos indígenas, que falam cerca de 274 línguas diferentes¹. Por mais que a chegada dos portugueses, espanhóis e outros colonizadores nas terras brasileiras tenha significado uma catástrofe para a maioria dessas etnias, essas pessoas persistem defendendo suas terras e mantendo seus costumes vivos. Assim como todos os outros grupos étnicos que estão no território nacional, os indígenas cultivam suas tradições mantendo o diálogo na medida do possível com a sociedade envolvente, e isso acontece de inúmeras formas, inclusive por meio da narrativa, das poéticas e linguagens no geral. Portanto, essas comunidades se atentam a preservar o bem viver em comunidade rompendo os limites das fronteiras imaginadas.

A preocupação com a questão indígena não é só matéria para as esferas do Estado, estando a Academia (com suas ferramentas de produção de conhecimento) também implicada na construção de projetos de sociedade que possibilitem a discussão e recriação de espaços de reconhecimento das alteridades, fomentando o diálogo e relações étnicas mais horizontais. Áreas como a Antropologia já, há mais tempo, percorrem o curso das vivências etnográficas interculturais, principalmente quando se trata dos povos indígenas no Brasil. Porém, sabemos que as fronteiras entre os diferentes campos de produção de saber são cada vez mais permeáveis, e que existe a necessidade de pensar a questão do reconhecimento e da visibilização das alteridades a partir de outros pontos de vista. Sendo assim, a temática indígena (que inclui a produção cultural e artística dos povos originários) pode também estar na área dos Estudos Literários, interagindo com as demais áreas e construindo outros paradigmas para o diálogo entre a Academia e as comunidades.

Por ser um campo de construção e consolidação das representações dos modelos sociais (EVEN-ZOHAR, 2007), a literatura tem um papel importante na composição da imagem criada sobre os povos originários. Durante muitas décadas tivemos acesso ao modo de vida e de pensar desses grupos apenas por meio da literatura e dos relatos produzidos pelos viajantes durante o período colonial, ou então mediados pelo olhar dos etnógrafos e pesquisadores. No entanto, existe uma produção própria dos povos originários que não corresponde aos paradigmas criados pelos não indígenas. Essa produção não só dá a conhecer outros signos e

1 Dados retirados do IBGE. Disponível em: < <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>>. Acesso em novembro de 2017.

imagens, mas também revela formas de pensar e produzir narrativas, mostrando um universo de maneiras criativas. A narrativa é tomada neste trabalho como espaço de possibilidades para conhecer e vivenciar experiências de outros grupos, gerando assim maior compreensão e melhor convivência com as alteridades. Para tanto, a literatura está colocada como um espaço ambivalente no qual não só se representam realidades, mas também permite a criação de novas representações, narrativas, etc. A Academia é um dos espaços reconhecidos de legitimação dos discursos. Pelas instituições acadêmicas passam as mais diversas formas de construção de saberes e, durante muito tempo, a tarefa dessas instituições era valorar os tipos de produção de conhecimento, se baseando em toda linhagem do pensamento ocidental moderno. No entanto, as teorias criadas nesse movimento acabaram por se mostrar hierarquizantes e segregadoras, sendo fruto de um processo colonizatório que se mantém apoiado nos protocolos das instituições.

Tendo em vista que esses posicionamentos têm gerado profundas fissuras na vida em sociedade, é preciso compreender que existem outras formas de produzir conhecimento e pensar sobre a sociedade. Colocando outras epistemologias, cosmologias e ontologias em posição de inferioridade, o pensamento hegemônico ocidental acaba por diminuir as capacidades do outro, desenhando uma relação de poder díspar que respalda os comportamentos preconceituosos e violentos. Independentemente da área do conhecimento em que nos situamos, é possível propor uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2006), em que haja espaço para outras possibilidades criativas, inclusive no campo teórico. Reconhecendo que existe um largo leque de vozes e pensamentos, e que em todos os espaços existem narrativas, discursos poéticos. Dessa forma, reconhecer que é viável ter em conta as produções dos povos originários - sem ter que enquadrá-las nos estereótipos criados - é também construir relações mais cooperativas e solidárias, mesmo nos campos mais teóricos.

No entanto, o debate teórico acerca de que espaço ocupam as literaturas² indígenas no campo literário não é suficiente para que possamos promover uma ecologia de saberes (SANTOS, 2006). Para além de teorizar, é necessário encarar as estruturas hierarquizantes e opressoras de maneira que seja possível construir outros paradigmas de elaboração do conhecimento. Ou seja, é preciso descolonizar o pensamento, para assim descolonizar as estruturas, criando ambientes que gerem horizontes mais autênticos, situados, conectados com o seu entorno e as necessidades dos sujeitos, compreendendo as multiplicidades de cada grupo. Sendo assim, este trabalho adota uma postura anticolonial, respaldada por alguns autores e autoras, entre eles Silvia Rivera Cusicanqui e Catherine Walsh, Paulo Freire, Frantz Fanon, Rodolfo Kusch, Gersem Baniwa, Ailton Krenak e outros que, desde seus lugares, apontaram alternativas para o pensamento eurocêntrico que por várias gerações (e ainda hoje) importa categorias alienígenas para classificar e catalogar os fazeres de América, e em particular do Brasil.

Entre todos esses autores (e também outros que compõem o lastro teórico deste trabalho) um aspecto pode ser percebido como postura comum: o fato de que todos se preocupam e exercem práticas descolonizadoras não só em seus textos, mas também nas suas vidas, costurando o pensamento teórico com relatos de práticas e percursos de aprendizagem. Catherine Walsh, em alguns de seus trabalhos, ressalta a importância de aliar o pedagógico ao decolonial, indicando que se despir dos modelos do colonizador é um aprendizado que acontece de forma processual e consciente. E é por isso que além de teorizar sobre as literaturas indígenas na contemporaneidade brasileira, este trabalho aponta também para movimentos práticos.

Para poder apresentar as ideias presentes nesta pesquisa de forma mais sistemática, serão desenvolvidas no texto quatro abordagens para a questão estudada. Antes disso, é necessário dizer que o núcleo dessa pesquisa reside no debate sobre: como podemos mobilizar

2 Existe uma discussão em andamento sobre o emprego do termo “literatura” às produções de escritores indígenas. Ainda que insuficiente em vários aspectos (principalmente por não dar conta da multimodalidade e multidimensionalidade dessas produções), utilizo esse conceito justamente como uma tentativa de interlocução com o campo dos Estudos Literários, que passa a ser tensionado por essas produções. Reconhecendo que existe um vasto debate sobre o próprio conceito de literatura.

MANDAGARÁ, P. ; FIOROTTI, D. A. . Contemporaneidades ameríndias: diante da voz e da letra. ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA , v. 53, p. 13-21, 2018.

MUNDURUKU, Daniel (2008). Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade. Overmundo, Lorena, 30 nov. On-line. Disponível em: <<https://goo.gl/ifyvYV>>. Acesso em: 8 out. 2017.

as tecnologias das linguagens, para poder, no ambiente escolar (da escola não indígena), tratar da temática indígena e suas contribuições na construção de uma sociedade na qual possamos viver a interculturalidade de forma consciente e crítica. Posteriormente, dedicaremos um espaço específico para discutir a temática da interculturalidade a partir do pensamento de Catherine Walsh, Rodolfo Kusch e outros autores.

O trabalho apresentado aqui é fruto de um processo que está longe de se encerrar. Coloquei em palavras escritas o que consegui reunir de uma experiência bastante múltipla e que, no momento presente aparece um tanto concentrada no meu fazer enquanto professora de literatura. Muitos dos questionamentos aqui presentes surgiram quando precisei organizar a bagagem de leituras e pensar como seria a conversa sobre as várias formas da arte e da palavra que gostaria de propor aos alunos.

O primeiro quadro que apresento para ambientar o debate é um histórico (um tanto breve) das literaturas indígenas no Brasil, retomando a caminhada de escritores indígenas desde as primeiras publicações até chegarmos na atualidade e nas produções diferenciadas que partem das juventudes indígenas. A partir desse ponto, passamos ao segundo momento da análise, que consiste na apresentação de um olhar sobre as produções das juventudes, voltado especialmente para o *rap* e suas variadas formas, nas vozes de jovens indígenas (em especial de grupos Guarani Mbya e Kaiowá). Nesse momento, também trataremos da importância da performance (ZUMTHOR,) e da produção audiovisual como ferramentas importantes no processo de aproximar culturas e compartilhar saberes. O terceiro momento compreende alguns pressupostos teóricos e metodológicos que guiam não só as perspectivas de análise, mas também a quarta parte se volta para a legislação da educação (particularmente do ensino médio) no Brasil e, principalmente, para a esfera prática da pesquisa que está relatada nos capítulos finais deste texto.

Além das motivações políticas e intelectuais, este trabalho é também fruto de um percurso pessoal repleto de encontros significativos. Contadora de histórias desde que aprendi a falar, comecei a licenciatura em Letras apaixonada pelo que lia nos livros. Em 2010, iniciei o trabalho com o Grupo de Contadores de Histórias "Quem Conta um Conto" (projeto de extensão universitária na UFRGS), coordenado pela Prof^a Dr.^a Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, experiência essa que me aproximou mais das vivências com as poéticas da oralidade e com os momentos de ouvir e contar histórias. Foi também com o Grupo, que tive as primeiras experiências com as culturas originárias (mais especificamente, Mbyá Guarani). Estar junto da comunidade da Tekoá Anhetenguá foi o que me motivou a escolher o *rap* indígena como um dos motes para esta pesquisa: como nas comunidades Guarani Kaiowá de

Jaguapiru e Bororó, terra do combativo grupo de *rap* Bro MC's, a Anhtentguá se situa em um bairro periférico de Porto Alegre, e da mesma forma abriga os jovens Mbyá que lá vivem interagindo com o "mundo de dentro e o mundo de fora". Os Mbyá me ensinaram três lições valiosas (além de todos os aprendizados tão imensos que não consigo expressar), para compreender o modo de ser guarani: a primeira é que a escuta é uma das virtudes primordiais das pessoas; a segunda é que a palavra "juruá" que designa aqueles que não são índios pode significar "aquele que fala demais" ou "que fala sem pensar/sentir"; e a terceira é que existem semelhanças e diferenças entre as etnias guarani do Brasil (Mbyá, Kaiowa e Nandeva), mas que para a luta e para a garantia dos direitos todos são parentes.

Outra vivência que me ensina muito sobre como receber o discurso dos sujeitos indígenas veio das reflexões de professores Guarani Mbya e Kaingang acompanhadas durante os encontros da Rede Saberes indígenas na Escola (núcleo UFRGS)³. Aprendi muito sobre como a escola funciona e o papel que ela desempenha nas aldeias e, a partir da daí, comecei uma prospecção para pensar como se dá a contraparte, ou seja, o que nós estamos fazendo nas nossas escolas para auxiliar nesse processo de convivência consciente? Existe a legislação, mas qual a sua efetividade? Como as escolas lidam com essa aplicação? Quem pensa as culturas indígenas como referências estéticas e discursivas da cultura do nosso país e não como objeto de estudo e pesquisa? Existem muitos estudos analíticos e antropológicos sobre os povos indígenas, mas quem pensa o lugar do próprio "branco"? As crianças nas aldeias são ensinadas em suas escolas específicas, a falarem a nossa língua e conviverem com a cultura da cidade, mas quanto do nosso tempo é dedicado a receber essa interação de forma respeitosa? Essas são algumas das inquietações que propulsionam a construção deste trabalho, nem todas tem resposta, mas, ainda assim, acredito que seja necessário mantê-las vivas para que possamos sempre pensar em movimento.

3 A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da Faculdade de Educação, coordena, desde 2014, um núcleo da Rede Saberes Indígenas na Escola (RSIE), concluindo neste momento a segunda etapa de formação continuada de professores Indígenas. Esta ação é desenvolvida em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RS), tendo atuado nesta segunda edição com 220 professores Kaingang dos anos iniciais e das disciplinas de Língua, Valores e Cultura Kaingang, bem como da totalidade de professores Guarani, 56 das escolas indígenas de ensino fundamental da rede estadual do Rio Grande do Sul. Além da Faculdade de Educação, participam da coordenação da RSIE – núcleo UFRGS professores e estudantes de graduação e pós-graduação pesquisadores da temática indígena da Antropologia, Letras, Música e Artes Visuais. O trabalho realizado pelo núcleo UFRGS iniciou em 2014, sendo que na primeira edição participaram 143 professores Kaingang e 44 Guarani, além de 20 orientadores de estudo e 06 pesquisadores indígenas, acompanhados pela equipe da universidade e da secretaria de educação.

Para saber mais acesse: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2044> (Artigo “um olhar sobre o olhar indígena e suas escol(h)as”, escrito por Magali Mendes Menezes, Maria Aparecida Bergamaschi, Mateus da Silva Pereira).

Urge na produção acadêmica hoje, uma forma de encadear os programas de maneira a expressar a ecologia de saberes que tanto sonhamos. Por isso, reuni minhas recentes experiências como professora, o que vivi como contadora de histórias e as experiências nas comunidades Mbyá Guaraní para tentar propor algo que auxilie a construir relações interculturais a partir da escola não indígena de maneira dialogada, sempre crítica e consciente do seu papel. E é por acreditar nessa escola horizontal, sonhada que escrevo e converso.

1 LITERATURAS INDÍGENAS: DA "ESCRITA-PINTURA" DO CORPO À "PINTURA-ESCRITA" DO PAPEL⁴

Como ponto de partida para o debate sobre as literaturas indígenas, é importante resgatar a trajetória que diversos autores de diferentes etnias traçaram, com o intuito de construir, entre outros projetos, o que se constituiu como um movimento, que hoje é parâmetro para muitos pesquisadores, estudiosos e todos que se interessam por saber mais sobre as culturas originárias do Brasil. Neste trabalho, não nos debruçaremos sobre nenhuma obra específica, no entanto destacarei alguns autores que ajudam a compor o que depois se tornou a proposta didática que é o mote da pesquisa.

Recentemente, o tema das literaturas indígenas ganhou espaço no campo dos estudos literários. Isso se deve a um movimento de reconhecimento da necessidade de escutar as diversas vozes que compõem a produção literária brasileira da contemporaneidade. Essas vozes diversas que circulam e rompem com os paradigmas estruturados no nosso sistema literário (EVEN-ZOHAR, 2007) e, em certa medida, são ouvidas. Mas ainda existem silêncios e ausências, que não significam a negação de figuras, como os indígenas, enquanto personagens; porém também não significam uma real representatividade dos discursos e das formas de pensar destes. Embora, segundo Anderson Luis da Mata, a literatura ofereça "representações que preenchem ausências por meio da apresentação de imagens semelhantes a seus referentes, oferecendo aos leitores informações a seu respeito" (MATA, 2011, p. 19), ainda assim a diversidade epistemológica não pode ser representada de maneira substancial por outros que não sejam os próprios sujeitos. Além disso, no esquema de Itamar Even-Zohar, a circulação dos temas e representações depende da atividade dos agentes literários, responsáveis pela validação do discurso dos produtores. Em função disso, muitas vezes, as produções de autores indígenas (e de outros grupos "minoritários") permanecem à margem. Sem resignação, esses sujeitos continuam a produzir e resistem, apropriando-se cada vez mais das ferramentas disponíveis para difundir seus pontos de vista sobre si mesmos e sobre os outros. Cria-se uma situação de inconformidade e desobediência (MIGNOLO, 2008), que

4 JECUPÉ, Kaka Werá. *Oréawéroiru'ama – Todas as vezes que dissemos adeus*. São Paulo: TRIOM, 2002

confronta o discurso hegemônico quando em contato com essas produções, podendo transformar as formas de opressão discursiva, que, quando tocam as populações indígenas, lembram muito as relações coloniais remanescentes nas práticas sociais na forma do que Silvia Cusicanqui chama de "colonialismo interno" (CUSICANQUI, 2008).

1.1 O que veio antes

Para iniciar o percurso pelas literaturas indígenas no Brasil, seguirei aqui os passos de outras autoras e também autores que ao longo das últimas décadas têm se dedicado a situar nos estudos literários (e nas humanidades em geral) e perceber o movimento provocado pelas textualidades de autoria indígena. A partir daí, podemos também perceber as suas características, alguns autores e também aspectos da contemporaneidade das produções. Ainda que não existam muitos estudos sobre a temática indígena nos estudos literários, já se constituíram alguns marcos que direcionam as leituras e também trazem os autores e suas obras para o debate. Muito desse esforço é realizado pelos próprios autores indígenas que, cada vez mais ocupam posições de destaque nas universidades e no mercado editorial⁵.

Lúcia Sá, uma das pesquisadoras que contribui para a difusão das textualidades indígenas e seus contextos de produção, em seu livro *Literaturas da Floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana* (2012) constrói um panorama bastante interessante sobre o surgimento e desenvolvimento dessa literatura. Destaco, mais especificamente, o capítulo no qual a autora se dedica aos textos tupis-guaranis, e também ao que concerne aos escritos do período colonial.

Segundo Sá, os primeiros contatos que o ocidente tem com a voz dos indígenas do Brasil é por meio de transcrições feitas pelos viajantes europeus durante o Século XVI (2012, p. 149). Pelas cartas e ensaios dos viajantes que sucederam Pero Vaz de Caminha (Pero Gandavo, Gabriel Soares de Sousa, Hans Staden, Jean de Lery e outros), temos acesso a cantos, diálogos, discursos e hábitos, principalmente dos Tupinambás e outros povos que habitavam a costa atlântica do continente àquela época. Dentre eles, a autora destaca o franciscano André Thévet, um dos viajantes mais inventivos (para não dizer mentiroso), que registrou um conjunto de contos que supostamente teriam sido narrados por um velho pajé

Tupinambá durante sua estada entre os índios (2012, p. 153). Nos relatos de Thévet aparecem pela primeira vez os nomes *Monan* e *Maira* que serão personagens de outras narrativas do período romântico, uma vez que os relatos de viagens eram fontes principais de autores indianistas como José de Alencar⁶. Ainda sobre esse momento, Janice Thiél ressalta que os textos dos viajantes recebiam a função de informar o público europeu sobre o que os colonos enfrentavam (ou enfrentariam) no novo mundo, a mensagem era de que havia grupos hostis que estavam sendo eliminados e a costa do Brasil estava pronta para receber os que ali desejassem assentar-se (2012, p. 58). Cronistas, como Jean de Léry, contribuíram para aproximar a imagem dos povos originários à da barbárie e selvageria, fazendo com que se consolidasse a ideia de que os europeus traziam a civilização para o continente e tornando os indígenas hóspedes em sua própria terra (2012, p. 62).

Outro grupo que provocou o exílio e enclausuramento dos indígenas em suas próprias terras foram os jesuítas, que a partir de 1549 passam a se dedicar à catequese e à conversão dos povos originários no território que viria a ser o Brasil. Mesmo que tenham se dedicado a compreender e registrar as línguas nativas, os jesuítas não foram mais solidários que os primeiros cronistas, nem nos relatos e muito menos nas práticas. Lucia Sá aponta que o que realmente distinguiu a ação dos jesuítas do trabalho dos primeiros cronistas, foi o fato que, como missionários religiosos, seus relatos se dedicavam a descrever o progresso da catequese e o desenvolvimento das reduções, do que propriamente registrar os hábitos dos povos submetidos a seus mandos (2012, p. 157). Era corrente entre os jesuítas o discurso de que, tendo em vista o caráter dos índios, era praticamente inevitável o uso da força para a conversão, e também para que se cumprisse um outro objetivo central que era o de tornar os indígenas “produtivos” (2012, p. 154).

Mais adiante, já no Século XIX, o caráter dos relatos muda novamente, sendo pautado pelo espírito cientificista que regeu a produção escrita sobre o Brasil na época (SÁ, 2012, p. 160). Os viajantes eram então naturalistas e, sob a premissa de que os povos tupis e guaranis já teriam sido muito analisados, partem para os povos do sertão denominados “botocudos” (SÁ, 2012, p. 161). Outros tipos de texto se desdobram deste movimento, como as coletâneas de folclore que caracterizam a produção sobre as populações nativas a partir da segunda metade do século XIX (SÁ, 2012, p. 161). Nesse período, surgem registros importantes como

⁶ A autora explica que José de Alencar teria escrito a cena final do romance *O guarani*, inspirado na tradução feita por Thévet do mito do dilúvio tupinambá, no qual os irmãos Aricute e Tamendonare se salvam das águas porque sobem junto com as mulheres em uma palmeira e em um pé de urucum (2012, p. 154).

os de Curt Nimmoendaju que, segundo Sá, “coloca-nos em contato pela primeira vez, com a complexa escatologia dos guaranis, que se caracteriza pela divisão do espírito humano entre alma-palavra celestial e alma-palavra terrena” e também com a ideia da “terra sem males” (2012, p. 163) que são elementos específicos da cultura guarani, e ainda hoje auxiliam aquele que procura se aproximar desses grupos. A autora também aponta a relevância dos trabalhos de Darcy Ribeiro e João Guimarães Rosa que, cada um à sua maneira, projetaram visões do “outro”, um pouco mais voltadas para a percepção do diferente, em detrimento da perspectiva descritiva e julgadora dos cronistas do século XVI e também dos jesuítas.

A essa altura é relevante conhecer o que disseram estes homens do passado sobre os indígenas, pois suas falas (em especial as falas do período da colonização) serão retomadas pelas vozes da literatura indígena contemporânea quando os autores de diferentes etnias tomam para si a tarefa de desfazer as imagens cristalizadas, para então construir seus próprios parâmetros para a História e para a narrativa em geral (THIÉL, 2012, p. 65).

Além do que foi produzido no período colonial e das coletâneas de folclore do século XIX, um período que tem bastante destaque nas análises, em função de suas características estarem estreitamente ligadas à temática indígena, é o Romantismo. O debate nodal desse período passa justamente pela busca de identidade nacional e de independência. Sendo assim, os autores da época preocuparam-se em construir marcos narrativos para que a nova identidade (genuinamente brasileira) emergisse das figuras presentes no próprio território (SÁ, 2012). Dentre os autores que escolheram a figura do índio como marco de identidade nacional, Lúcia Sá destaca José de Alencar (com os romances *Iracema*, *Ubirajara* e *O guarani*) e Gonçalves Dias (com as *Americanas*), traçando entre os dois paralelos e diferenças principalmente no que concerne as formas de representar o “outro” indígena (SÁ, 2012, p. 183).

Se os naturalistas do Século XIX se preocuparam em descrever e atribuir rigor científico às suas pesquisas, “a literatura, por outro lado, não estava interessada em alteridade nesses termos. Sua maior preocupação era como explicar e incorporar o passado pré-europeu à história do país, forjando uma cultura e uma história ‘verdadeiramente brasileiras’” (SÁ, 2012, p. 183). Dessa forma, os escritores românticos debruçaram-se sobre os relatos do século XVI em busca de subsídios para construção de seus cenários. O caso de Alencar torna-se especial, pois seus personagens comportavam-se de acordo com a moralidade europeia, apresentando traços de personalidade completamente alheios às realidades indígenas e por isso pareciam europeus travestidos de tupis. Devido à proeminência da obra de Alencar, essa

característica foi transposta a outros autores, o que nem sempre foi funcional. O caso de Gonçalves Dias, por exemplo, difere um tanto dessa descrição, pois, segundo Sá (2012) nos poemas de *Americanas*, o autor faz um uso particular dos textos coloniais, traçando assim, além da mensagem do espírito de nacionalidade, também narrativas da colonização (ele mesmo tendo passado pelo lugar do “outro” durante o exílio, e também por carregar traços da mestiçagem em si). O que nos cabe desse debate é o que Doris Sommer coloca da seguinte maneira:

Esses romances foram praticamente sacralizados por meios variados: as frequentes reedições, a adoção em currículos escolares, a ópera de Carlos Gomes *Il guarani* (1870; em italiano, naturalmente), diversas adaptações para o cinema (um dos poucos exemplos de que se tem notícia de um romance que foi filmado quatro ou cinco vezes diferentes) e inúmeros brasileiros batizados com os nomes dos índios artificiais de Alencar. (SOMMER apud. SÁ, 2012, p. 185)

O que observaremos em seguida é que, mesmo com a perpetuação dos modelos e formas estereotipadas sobre os indígenas, circulando em ainda nos dias de hoje (e inclusive em função disso),

O ativismo indígena de grupos tupis e guaranis vem gerando outro tipo de literatura, dessa vez assinada pelos próprios índios, com ou sem mediação de antropólogos. Um exemplo é a escrita em forma de quadrinhos do episódio histórico conhecido como ‘Confederação dos Tamoios’, feita pelos Tapirapés em 1984, publicada com ajuda de Eunice Dias de Paula. Outra é *oré awé roiru’a ma: Todas as vezes que dissemos adeus* de Kaka Wera Jecupé, o primeiro trabalho literário publicado no Brasil sob autoria de um indivíduo indígena” (SÁ, 2012, p. 172)

Ou seja, em diversos momentos os textos que decorres dessa reivindicação da voz originária, transforma as narrativas canônicas tomando para si não só o espaço do texto literário, mas também o protagonismo nos episódios narrados pelos autores primeiros⁷.

7 Sobre o espaço da intertextualidade no romance “Ore ame roiru’a ma: todas as vezes que dissemos adeus” de Kaká Werá Jecupé ver: SILVA, Sofia Robin Ávila da. " Invadindo o novo mundo": representação e auto representação na obra *Oré awé roiru'a ma, Todas as vezes que dissemos adeus*, de Kaká Werá Jecupé.

1.2 Existe Literatura indígena no Brasil?

Essa é uma das perguntas que motiva o trabalho da pesquisadora Janice Thiél em “Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque”, de 2012. No livro, a autora tenta definir de maneira bastante acessível alguns aspectos que permitem reconhecer e valorizar as produções dos sujeitos indígenas no Brasil. Recontando um percurso histórico semelhante ao que apontei anteriormente, Thiél constrói um estudo voltado para docentes que podem, partindo do estudo, conhecer melhor as textualidades indígenas nas escolas, com os alunos.

Alguns enfoques que a autora dá para as textualidades indígenas são particularmente interessantes para esse trabalho, pois ajudam a resolver questões conceituais importantes. Como é o caso da própria noção de “literatura”. Sabemos que os povos indígenas na América, assim como outras comunidades tradicionais, têm a oralidade como uma das principais formas de expressão, seja ela cotidiana, religiosa, de manutenção da história do povo, etc. Outro dado é que a cultura grafocêntrica que desembarcou aqui junto com os colonizadores, utilizou a escrita sistematicamente como ferramenta de dominação, sendo o colonizador o grande protagonista das narrativas registradas então. Desse período, herdamos uma história repleta de ausências e silêncios, mas que já há algumas décadas os próprios indígenas têm se preocupado em preencher, desestabilizando os discursos cristalizados, anacrônicos.

Segundo a escritora e pesquisadora Potiguara, Graça Graúna, “a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes exiladas (escritas) ao longo de mais de 500 anos de colonização” (GRAÚNA, 2013, p. 15). Para a autora, e para outros escritores e artistas indígenas, a produção de materiais específicos representa uma tomada da palavra, própria e única em um universo, como o da literatura, no qual ainda persistem marcas claras do discurso colonial. A expressão dos indígenas pela literatura e pelas artes traz à tona a própria existência desses sujeitos que tiveram sua narrativa sequestrada pelo discurso homogeneizante da literatura canônica. E mesmo que as formas e suportes da literatura não deem conta completamente do que são as narrativas indígenas, é importante que esses espaços sejam ocupados, para que nós, não indígenas possamos ler e conhecer, auxiliando assim no preenchimento dessas lacunas da história. De acordo com Olívio Jecupé (2009), a literatura indígena brasileira é aquela escrita pelos filhos dos mais de trezentos povos que resistem no país. Essa opinião é corroborada por Daniel Munduruku:

Entendemos literatura indígena como o conjunto de manifestações culturais que são reproduzidas por nossa gente em seus rituais, desenhos, cantos, danças, rezas, etc. Fugimos um pouco da ideia de literatura como escrita. Queremos mostrar que este nosso jeito de comunicar é literário. Se pensarmos que no mundo literário é preciso que haja iniciados nele para compreendê-lo, podemos imaginar que nossa forma de fazer literatura é um código que a sociedade não indígena precisa aprender para poder nos compreender. Nosso esforço em compreender a sociedade brasileira passa pelo domínio das novas tecnologias (a escrita entre elas). É justo que a sociedade letrada pense no movimento de nossos corpos como literatura. Claro que estamos tentando aprender direito e adentrando no universo da literatura ocidental seguindo os cânones estilosos que nos propõem, mas queremos criar um jeito todo próprio de nos comunicar a partir desses instrumentos não indígenas. (MUNDURUKU, 2013)⁸

É sobre essa literatura que tem raízes profundas na tradição e nos mostra possibilidades infinitas de ressignificação do fazer literário que falamos quando nos referimos à literatura indígena. E o movimento de produção dessas textualidades é bastante múltiplo, pois cada autor e cada comunidade se colocam na literatura (e na escrita em geral) de maneiras particulares e com propósitos distintos.

1.3 Retomando a caminhada

Para situar e perceber um pouco o contexto em que as literaturas são propostas, podemos tomar como marco histórico as lutas que culminaram no texto da Constituição brasileira de 1988. Com a presença de representantes indígenas como Ailton Krenak e Davi Yanomami, que integraram a Subcomissão de Negros, Populações indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, o momento da Assembleia Constituinte de 1987 representou um marco no que diz respeito à formulação de leis que demarcassem os direitos dos povos indígenas perante o Estado brasileiro. Nesse âmbito são resguardados os direitos à terra, saúde, língua e educação específica e diferenciada. Representando conquistas significativas do movimento indígena, esses parâmetros até hoje servem como freio aos ímpetus desenvolvimentistas que nunca pararam de assomar as populações indígenas no Brasil e em algumas esferas inclusive se agravaram.

8 Entrevista publicada no site do instituto ISA em 01/03/2013. Disponível em: <<https://www.indios.org.br/pt/noticias?id=121815>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

No que diz respeito à produção de literatura, e de materiais publicados no geral, a Constituição de 1988 é especialmente relevante, pois a partir desse marco legal começam a se espalhar pelo país as escolas indígenas, bilíngues, específicas e com caráter diferenciado que passaram a atender as aldeias e fomentar o registro das diversas línguas que existem no território brasileiro. Com a implementação das escolas, passa a ser necessária também a produção de materiais voltados para as demandas de ensino de cada comunidade, e essa necessidade se torna um catalisador para as mais diversas produções (livros, discos, filmes, vídeos, etc.). A ampliação da escolarização e alfabetização dos indígenas pelos próprios professores indígenas e dentro das aldeias ressignifica o papel da escola e da escrita, transformando esses espaços (antes usados como instrumentos de dominação pelo colonizador/Estado) em importantes campos de empoderamento e resistência. Uma vez que os representantes indígenas passam a escrever tanto na língua portuguesa quanto nas suas línguas maternas, tornando-se "pontes" que conectam o externo para dentro da aldeia (já destituído da sua carga "colonizatória") e levando a voz do seu povo para o externo. São as "literaturas alternativas", essas "escritas híbridas"⁹ de que fala Lienhard:

Las literaturas escritas alternativas, marginales tanto en el contexto cultural de los sectores hegemónicos como en el de las subsociedades oral-populares, constituyen un objeto de estudio sugestivo: tributarias de los procesos de negociación y conflicto entre los grupos hegemónicos y los sectores indomesticados, ellas configuran un conjunto documental de enfrentamiento y diálogo cultural se ofrecen, gracias al soporte o molde de la escritura, a una observación prolongada. (LIENHARD, 2003, p. 143)

As literaturas alternativas produzidas nas aldeias, podem ser (segundo Lienhard) também um espaço de observação dos movimentos de enfrentamento cultural e resistência, justamente por utilizarem a escrita como ferramenta de diálogo. Sendo assim, podemos pensar também em como essas literaturas organizam-se na dinâmica de utilizar uma técnica originalmente colonizadora com outras intencionalidades, formas e representações.

Maria Inês de Almeida (2004) percorreu vários tipos de textos, preocupando-se em perceber a sua importância no movimento de deslocalizar as representações correntes a respeito dos povos indígenas, e também no esforço para produzir materiais de referência para as escolas indígenas das comunidades. Bem como ressaltou por Martin Lienhard, Almeida

⁹ O termo "híbridas" para mim tem alguns significados que não se aplicam completamente ao movimento das literaturas indígenas. Por ora reproduzo o conceito de Martin Lienhard, porém mais adiante no texto proponho outra forma de olhar para essas manifestações emprestando a ideia do "chi'xi"- termo aymara empregado por Silvia Rivera Cusicanqui em seus estudos.

também atribui à escrita e principalmente à literatura o status de prática social, e por assim ser tem funções e aspectos diferenciados de acordo com as com a comunidade à qual pertence. Sendo assim:

Pensar literatura como prática social de determinado grupo significa levar em conta o contexto pragmático (ator de linguagem), o que exigiria estudos do ponto de vista cognitivo e sociológico dessa literatura. No caso, portanto, das literaturas indígenas em processo, seria necessário verificar suas relações com o esforço de aquisição e domínio da escrita, da língua portuguesa, com a luta pela reconquista da terra e pelos direitos civis, com a história da demarcação de terras; suas relações com os usos do livro e as práticas de leitura. Cada literatura tem sua própria literariedade e linguisticidade. (ALMEIDA, 2004, p.199)

Ainda na discussão sobre a caracterização das obras, Almeida, destaca a importância de perceber o caráter político das escritas que surgem no que ela considera um movimento literário indígena:

Por caráter político da escrita, compreende-se a sua faculdade de significar sempre mais do que o ato empírico de seu traçado. A escrita significa, ou metaforiza, a divisão e a redistribuição dos discursos e dos corpos que a produzem. Por isso, ela nasce da democracia, além de fazer nascer a democracia. (ALMEIDA, 2004, p. 207)

Os escritores indígenas estão já há algum tempo reivindicando o direito à participação democrática através de sua escrita, e é tarefa também dos estudos literários (além de já ser, a mais tempo, matéria para as ciências sociais) considerarem esse movimento em seus estudos e perceberem as particularidades dessa nova escrita que mescla diferentes faculdades da literatura para construir uma mensagem que é política (no sentido de estar ligada ao mundo e às necessidades dos povos originários), e é também extremamente poética e contemporânea.

Essa escrita política aparece também no caráter coletivo que tem os textos indígenas (ainda que se trate de um relato de experiências pessoais), o texto tem fortes vínculos com a comunidade e com a vivência em grupo. Em alguns casos, isso se manifesta mais explicitamente (em livros de autoria de várias pessoas e até aldeias inteiras), em outros a coletividade pode aparecer na retomada de tradições ancestrais que pertencem à memória coletiva do povo, é possível também perceber que muitas vezes a vivência coletiva aparece

como algo intrínseco à forma de viver e pensar o mundo de alguns povos. Sobre esse aspecto Almeida reitera:

Não se pode dizer que, no caso indígena, se trate da morte do autor, como entidade. Trata-se, porém da sua morte como indivíduo. A autoria indígena se configura através de determinados signos, inclusive extra-verbais, que se querem significar a forma de ser dos grupos ali representados. É a apresentação da comunidade, até certo ponto ritualizada no sentido que os próprios índios atribuem a esse termo: um grupo de "parentes", próximos ou distantes, amigos ou inimigos, ligados por laços de sangue ou não, mas que compactuam para determinados fins; sendo assim um grupo político. E sua literatura faz parte da sua política. (ALMEIDA, 2004, p. 216 [grifo da autora])

Por trazerem consigo essa noção das coletividades, é impossível também dissociar a consolidação de um movimento literário indígena da história dos povos, principalmente da sua trajetória de luta. Nas últimas décadas, foram inúmeros os ataques às coletividades e indivíduos indígenas, na mesma medida houve muitos momentos de articulação e de reação por parte dos povos (como o Fórum Social Mundial, e as manifestações de contra comemoração dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil) (GRAÚNA, 2013). As lutas e as possibilidades de encontro que os espaços como fóruns proporcionaram, foram também ambientes produtivos no sentido de fomentar a produção de discursos contra-hegemônicos que subsidiam a luta por direitos nacionais e internacionais.

Sabe-se que a figura do indígena na literatura até pouco tempo aparecia restrita a alguns tipos de texto, raramente como protagonista e, na maioria das vezes, representada de maneira anacrônica ou subalternizada. Nos currículos escolares, ainda se pode perceber (mesmo com o advento de leis que exigem o ensino consciente de cultura indígena nas escolas) que predominam as representações do índio colonial, apresentado pelo colonizador branco. As obras escolhidas continuam sendo os sermões de Padre Antonio Vieira, a carta de Pero Vaz de Caminha, os relatos de viajantes (Hans Staden, Jean de Léry), e textos românticos de José de Alencar, entre outros. Certamente, a questão não é simplesmente retirar essas leituras de circulação, mas sim compreender que não é mais possível ignorar as produções de autores indígenas que trazem suas próprias representações a respeito de seus povos. É necessário construir o contraponto, enxergar o novo paradigma criado por aqueles que escrevem "de dentro":

[...] Se as formas de ser e de falar dos indígenas forjaram antes uma subtração, um desvio (um pé-de-página), na prosa literária do branco (ainda que esse fosse mulato, ou negro ou descendente de uma índia pega a laço), levando à crise moderna do nosso romance, ou à inventividade maior da poesia romântica (Sousândrade), hoje elas se impõem corporificadas, estrangeiras, através de práticas discursivas que trazem à tona signos de violência (armas, sangue, êxodos), mas também ressignificam antigos emblemas da união entre os povos traficados para uma terra chamada Brasil: a natureza tropical pródiga em alimentar indistintamente todos os seus filhos. A literatura de autoria indígena revoga a presença do traço indígena na literatura nacional enquanto negatividade, desvio criativo, e se impõe afirmativamente, como presença positiva. (ALMEIDA, 2004, p. 220)

Nesse sentido, podemos pensar que, mesmo que a escrita e produção de materiais impressos seja recente, as textualidades indígenas se iniciam em tempos imemoriais e seguem caracterizando o fazer dos povos, tanto coletivamente quanto individualmente. Sendo uma ferramenta que proporciona circulação de ideias e legitimação de discursos, a literatura permite que as histórias dos narradores indígenas se perpetuem no tempo e passem a compor também o grande universo de referências, históricas, estéticas e cosmológicas do nosso país. Sobre esse aspecto, Graça Graúna retoma a Carta do Comitê Revolucionário Indígena (CCRI), escrita em 1988 e publicada na antologia organizada por Massimo Di Felice e Cristóbal Muñoz (1998), essa carta expressa o pensamento do subcomandante Marcos junto ao Exército Zapatista de Liberação Nacional (EZLN). (GRAÚNA, 2013, p. 54):

Os textos literários contemporâneos de autoria indígena mostram, claramente que a palavra indígena sempre existiu; que a “palavra foi nova para os que tinham perdido a memória, mas para vocês [os parentes indígenas e índio-decendentes] não é nova nossa palavra por que já caminhavam desde os mais antigos avós,” diz a carta do Comitê Revolucionário Indígena (CCRI) aos participantes do fórum nacional em Chiapas. (GRAÚNA, 2013, p. 54)

Esse chamado à memória ancestral que interpela os sujeitos indígenas quando posto na literatura, sem dúvida tem uma incrível potência. No entanto, as narrativas são contadas *por* indígenas, mas não somente *para* indígenas (TETTAMANZY, 2015, p.157), pois, sobretudo representam a vontade de romper com os silêncios, não só na esfera das representações, mas também na vida material, nas condições para que ela aconteça. Em suma: garantir que a literatura seja veículo para evidenciar as existências e intensificar a resistência. Sobre a luta pelo direito à palavra, Graça Graúna escreve:

A busca da palavra, mais precisamente a luta dos povos indígenas pelo direito à palavra oral ou escrita configura um processo de (trans)formação e (re)conhecimento para afirmar o desejo de liberdade de expressão e autonomia e (re)afirmar o compromisso em denunciar a triste história da colonização e seus vestígios na globalização ou no chamado neocolonialismo com a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) que vêm impedindo a paz desejada no universo das sociedades indígenas. (GRAÚNA, 2013, p. 55)

Tomando o conceito de Mary Louise Pratt (1999), podemos pensar que as literaturas indígenas no Brasil trazem à tona de uma “zona de contato”, esse espaço do encontro intercultural no qual se vivem os conflitos dessas experiências e se evidenciam os desdobramentos da ferida colonial. No nosso caso especificamente, coloco as textualidades indígenas no Brasil como esses espaços de possibilidade de viver a interculturalidade e todos os seus atritos, ou seja, é também pela literatura que a sociedade brasileira (usualmente cega e surda para as questões da colonialidade, e principalmente do racismo) toma conhecimento do que significa a colonialidade no nosso território, justamente pela experiência daqueles que foram historicamente violentados pelo colonizador, mas que mesmo assim reúnem as forças que emanam da tradição para produzirem suas próprias versões da história.

Algumas produções trazem esse aspecto de forma bastante latente, por exemplo, o romance *Oré awe roiru'a ma: Todas as vezes que dissemos adeus*¹⁰ de Kaka Werá Jecupé, um relato quase autobiográfico, ou melhor, para usar um dos termos empregados por Graça Graúna (2013) em suas análises: um romance auto-histórico. Na narrativa, o autor conduz o leitor por toda a sua trajetória desde antes do seu nascimento, ainda quando era “música entoada” (JECUPÉ, 2002) na barriga de sua mãe, até o momento em que recebe através de uma entidade espiritual a missão de contar a sua história por escrito. Pela palavra de Kaka Werá, tomamos conhecimento de vários momentos da vida dos Guarani que vivem nas periferias da Cidade de São Paulo, e também vivenciamos sinestesicamente a proposta que o autor faz de “contar histórias ao redor do fogo”. O livro é repleto de fotografias, cantos e outros elementos que podem aproximar o leitor não indígena da cultura Mbyá Guarani e também da luta dos povos indígenas no combate à invisibilidade e genocídio. Uma passagem célebre do romance que nos permite identificar bem esse aspecto de denúncia, se dá quando o narrador está conversando com uma amiga (de ascendência alemã) em uma de suas passagens

10 Esse romance de Kaká Werá Jecupé foi tema do meu trabalho de conclusão de curso na graduação. O trabalho versou justamente sobre as relações da narrativa no ambiente da “zona de contato” (PRATT, 1999) e intitula-se “Invadindo o novo mundo”: representação e auto representação na obra *Oré awe roiru'a ma - Todas as vezes que dissemos adeus*, de Kaká Werá Jecupé”, e está disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/105252>. Acesso em outubro de 2017.

pela cidade de Florianópolis. Nesse momento, a amiga fala que compreende o que o povo indígena sofre, pois seus antepassados sobreviveram a duas guerras mundiais, ao que o narrador responde: “quanto ao meu povo, todo dia, onde vivo é uma guerra mundial” (JECUPÉ, 2002).

Outro texto que pode exemplificar como os escritores indígenas nos colocam na “zona de contato” provocando que pensemos sobre a colonialidade nas nossas relações é de Daniel Munduruku, em seu livro “O Karaíba - uma história do pré-Brasil” (2010), pela qual o autor narra como teria sido uma história do “descobrimento” da perspectiva daqueles que aqui viviam logo antes da chegada dos primeiros colonizadores. Por estarmos habituados à ideia de que a história se constrói pelos fatos, e que eles estão registrados em documentos, preferencialmente escritos, podemos precipitadamente dizer que narrativa de Munduruku é puramente ficcional, uma vez que não se tem notícia de registros tão próximos à colonização feitos pelos indígenas (pelo menos não em papéis ou em escritas inteligíveis pelo homem branco). No entanto, “O Karaíba” é justamente uma dessas histórias que reflete o horizonte da “larga história”, como dirá Rodolfo Kusch (2007), essa que transpassa as barreiras do tempo cronológico e se transmite pela memória, pela oralidade e pela própria permanência dos grupos que nela se apoiam. Ainda, somos convidados a participar da parte “desconhecida” da história, que contrapõem a fala dos colonizadores que disseram chegar aqui e não encontrar mais do que seres que pouco se pareciam com humanos. “O Karaíba- uma história do pré Brasil” é um desses textos que nos levam a perceber a zona de contato, trazendo à tona o fato de que desde o princípio da colonização, e mesmo antes, a nossa vivência de sociedade é intercultural e diversa.

1.4 Escritas alternativas

Transitando pelas literaturas indígenas podemos perceber que, mesmo que cada povo inscreva em suas produções elementos específicos de acordo com as demandas da comunidade, com a subjetividade dos autores existem alguns aspectos comuns nas formas e suportes escolhidos para a publicação dos materiais. Uma dessas características é o fato de que as textualidades ameríndias nos apresentam outro modo de encarar a palavra. Muitas vezes, na literatura dita universal, canônico é a palavra usada como peça para uma espécie de jogo de sentidos, que se intercambiam de forma caleidoscópica para produzir um efeito estético.

No entanto, as textualidades indígenas circulam em outra esfera, a esfera da palavra que é fogo (COLOMBRES, 1998), que tem força e, mais que isso, que tem uma implicação na vida, não só material como espiritual. Por isso, frequentemente somos arrebatados pelas imagens trazidas pelas narrativas indígenas, pois com elas acessamos outras possibilidades de sentir o mundo, outras cosmovisões que têm a palavra como ponte para mensagens, sagradas, poéticas e potentes.

2 “EJU ORENDIVE- VENHA COM NÓS NESSA LEVADA” - POTÊNCIAS DO RAP E DO HIP HOP

A minha pele, a minha pintura nunca vai sair de mim...
Bruno Veron (Bro MC's) - em entrevista à CUFA

Além de conhecer e acompanhar o movimento das literaturas indígenas, é preciso se dar conta da dinamicidade das expressões e, sem a pretensão de conhecer absolutamente tudo, ter em vista que a cada dia novas criações surgem, trazendo consigo novos elementos. Com o intuito de trazer para esse trabalho um pouco mais sobre a ideia de que não só os sujeitos e coletividades indígenas dialogam com as ferramentas de poder, mas também circulam por vários *media*. Para isso, passamos agora a conhecer a produção de alguns agentes da produção de *rap* feita por jovens indígenas no Brasil (citamos três grupos e, por último, o de carreira solo): o Brô MC's (Guarani Kaiowá); Oz Guarani (Mbyá Guarani); Tenonderã MC's, eo *rapper* Kunumi MC (Mbyá Guarani). Esses jovens surgem como um movimento dentre outros que vêm para descolonizar o que pensamos sobre os povos indígenas no Brasil. Trazendo em seus vídeos muitos elementos da cultura Guarani (Mbyá e Kaiowá), apresentam a aldeia de modo próprio, atualizando tudo o que se sabe sobre suas etnias, que para a maioria das pessoas não indígenas é quase nada, e ainda o fazem na sua própria língua.

O que chama a atenção é o fato de que a forma de expressão escolhida é o *Rap*, sendo já reconhecido como uma veia de expressão das juventudes das periferias do mundo, o *Rap* é, sem dúvida, uma das formas mais contemporâneas de se comunicar poeticamente. Essa característica reforça ainda mais o fato de que os MC's rompem com as imagens cristalizadas sobre indígenas, mostrando que existe toda uma experiência contemporânea de atualização da tradição que ocorre por meio das performances: os indígenas são sujeitos atuantes na sociedade atual, e, mais do que isso, se constituem como agentes de suas próprias culturas. Dentre tantos fatores, o que se destaca da produção dos grupos, é a forma como seu *Rap* renova o leque de produções de realizadores indígenas conhecidas até hoje.

2.1 O *rap* é compromisso, não é viagem¹¹

11 “Rap é compromisso”- Sabotage (feat. Negra Li) - Um clássico do *Rap* nacional, referência para muitos *rappers* indígenas e outros.

*existem três tipo de gente
os que imaginam o que acontece
os que não sabem o que acontece
e nós que faz acontece
Black Alien*

De acordo com Écio Salles o *rap* tem origem em “um velho costume dos jovens da Jamaica, o toastie (falas ou canções improvisadas sobre uma base instrumental), transplantado para os Estados Unidos pelo DJ jamaicano Kool Herc” (2007, p. 26). O autor caracteriza o movimento nascido na periferia de Nova York como “o som que embalava as grandes festas que, a partir de 1976, tomaram conta do Bronx” (2007, p. 28), e ao seu redor juntou outros elementos da cultura das ruas como o Graffiti e o Break formando, o que hoje comumente se identifica como a Cultura Hip Hop. Esse nome foi atribuído ao movimento por Afrika Bambaataa, em 1978, e fazia menção à forma de dançar, popular na época, que consistia em saltar (hop) e mexer os quadris (hip) (2007, p. 29).

Assim como muitas outras formas de expressão produzidas por sujeitos vindos das periferias da sociedade, o *Rap* potencializou os discursos de crítica social e denúncia, abordando temáticas diversas e escapando das formas mais comerciais que se alastram pelo mundo todo (como o chamado *gangsta Rap*, que fala estritamente sobre o mundo do crime e do consumo de bens luxuosos). No Brasil, bem como em outros países da América Latina, e também em vários países de África, rimar e produzir vídeos, clipes e CD's de *Rap* tornou-se uma forma de colocar-se em cena de maneira significativamente poética e combativa. Leandro Pasini, comentando uma entrevista feita com o *Rapper* Mano Brown, aponta que no Brasil

Como expressão de seu verbo, o *rap* mistura observação social, gírias, expressões subjetivas, insultos de todo tipo, testemunhos autobiográficos, narrações de biografias, louvações a deus, deprecações sociais construídas com os mesmos meios, mas com intenção contrária das crônicas policiais, elogios de pertencimento às favelas com evidente tom de revide aos constrangimentos sofridos pelos mesmos motivos, a descrição das mais variadas situações da criminalidade, seja participando delas como agentes reais ou imaginários, seja sofrendo-as como vítimas de policiais ou bandidos [...] tudo isso em rimas livres na maioria das vezes paralelas, que montam uma equação heterogênea. (PASINI, 2007, p. 98)

Mano Brown define que a forma do *Rap* é o “rolé pela periferia”, ou seja, pelas canções, passamos a conhecer a realidade daqueles que se enunciam pelo ritmo e pela poesia. Somado a isso, o *Rapper* (Mano Brown) também define que mais que artistas, *rappers* são terroristas

(PASINI, 2007), pois assim fica evidente a intenção de implodir a ordem que oprime, desmontar a estrutura (que na maioria das vezes é o próprio Estado), que cerceia os sujeitos periféricos através da palavra, do ritmo e de uma atitude de combate que é bastante comum nos discursos de *rappers* ao redor do mundo. Cada indivíduo ou grupo leva o interlocutor para um “rolé” na sua comunidade pelas canções e pelas performances, e isso já é bastante importante, pois a realidade das periferias são tidas como espaços praticamente invisíveis, ou são tomadas como o “quarto de despejo das cidades” (como disse Carolina Maria de Jesus¹²) para o qual são despachados todos aqueles que não se encaixam no projeto moderno, higienizado e homogêneo do desenvolvimento. Sendo assim, o *Rap* surge para expor as fraturas da sociedade, trazendo os retratos dos guetos, lugares nos quais supostamente não existe potencial criativo; e assim, sem pedir permissão a ninguém e sem eleger representantes, insurge essa ferramenta de reivindicação da escuta, que desestabiliza a ordem e propõe outras vias de comunicação para os sujeitos silenciados pela colonialidade do poder estatal. O *Rap* (e a arte que parte de outros centros, no geral) chega para propor outro percurso histórico, outra formação na nação, ou melhor, uma contraformação:

Esse é o motivo histórico-social do profundo mal-estar que a audição do *rap* causa não apenas nas classes médias, por naturezas temerosas, mas em todas as classes que ainda acreditam, ainda que inconscientemente, naquele pacto e gostariam de esconjuram num passe de mágica (paternalista, na maioria das vezes) a violência que parecia ser apenas obstáculo da formação do Brasil moderno, mas que hoje podemos ver que foi seu veículo por excelência de manutenção de poder e continuidade histórica, e se consolidou como sua característica mais irrenunciável. (PASINI, 2007, p. 107)

Além de criar o discurso desestabilizador dos padrões sociais, o *Rap* também toma de assalto os meios para produzir seu próprio fazer poético. A autonomia na produção e distribuição dos discos faz também com que se movimente outra economia ao redor do *Rap* e nisso, sem dúvida, a internet é importante, pois pela rede é possível expressar o elemento estético, sônico verbal e ainda a presença dos sujeitos (não só pela voz, mas também pelos vídeos). O que prevalece é uma elaboração oral do pensamento, que se articula com a presença e a performance (SALGADO, 2015). Pela rede circulam também as referências e técnicas, promovendo um agenciamento comunitário que passa justamente por cada *rapper* se reconhecer pertencente a um grupo e também reconhecer o pertencimento dos outros. No caso dos jovens indígenas isso se acentua, por ser uma forma contemporânea de dialogar com

outros grupos que transita entre as formas sagradas do canto e da dança (SPENCY, 2012) abrindo espaço para que apareçam as suas próprias interpretações da tradição.

Esse aspecto reforça a ideia de que quando os *rappers* falam em “*rap* nacional” aqui no Brasil, isso pouco tem a ver com o Estado-nação, mas tem com o reconhecimento dos elementos que compõem e fortalecem a rede, é preciso estar presente e fazer valer a sua rima¹³. Respeito, humildade, criatividade, resistência e coletividade são noções que frequentemente aparecem nas letras e acredito que seja por isso que muitos jovens nas periferias busquem o *Rap* como forma de expressão.

2.2 Alguns nomes do *Rap* indígena no Brasil

Os Brô MC's



Figura 1- Bro MC's (Fonte:Nexo Jornal).

Brô Mc's: o grupo é constituído por quatro jovens Guarani Kaiowá (Charlie Peixoto-Kaiowá, Bruno Veron, Clemerson Veron, Kelvin Peixoto), da região de Dourados-MS¹⁴ (das

13 Black Alien diz em um de seus versos que “existem três tipos de pessoas: as que imaginam o que acontece, as que não sabem o que acontece e nós que faz acontece” (“Um bom lugar”- Sabotage).

14 A região de Dourados no Mato Grosso do Sul é, nesse momento, um dos maiores focos de conflitos de terra entre as comunidades indígenas, o Estado e os grandes latifundiários. Eduardo Viveiros de Castro definiu a região como sendo "a faixa de Gaza do Brasil", referindo-se ao grande número de mortes

aldeias de Jaguapiru e Bororó), e começou a existir em 2005. Patrocinado pela Central Única de Favelas (CUFA¹⁵), o grupo produz *Rap* em português e guarani, trazendo questões da aldeia, cultura e língua, em uma forma incisiva e repleta de crítica social. Apropriando-se das ferramentas do *rap* por meio de oficinas, os componentes do grupo circulam nas diversas esferas dessa manifestação cultural (rima, ritmo, dança, etc.), desconstruindo o ideal hegemônico que coloca os povos indígenas situados num passado mítico, sem reconhecê-los como sujeitos contemporâneos. Aparece aqui uma produção cosmopolita e com raízes muito fortes na tradição do povo Guarani Kaiowá, que nos últimos anos tem ganhado alguma repercussão, que em grande parte se deve pelo fato de que é relativamente fácil acessar as produções (vídeos e músicas) dos Brô pela internet.

O grupo já participou de eventos importantes como a posse da então ex-presidenta Dilma Rousseff; durante os jogos mundiais dos povos indígenas e também em diversos congressos. Além disso, a canção “Terra Vermelha” foi escolhida como trilha sonora do curta “Em busca da Terra Sem Males” (de Anna Azevedo), que concorreu ao festival de Berlim. O videoclipe da canção “*Eju orendive*” do primeiro disco, tem 342 mil visualizações.

violentas que ocorrem na região, em função dos conflitos. (Reportagem sobre a fala de Viveiros de Castro na FLIP em 2014, disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/08/1495061-mato-grosso-e-a-faixa-de-gaza-do-brasil-diz-viveiros-de-castro.shtml>>. Acesso em outubro de 2017).

15 Entrevista de 2011 da CUFA com os Brô Mc's (parte 1): disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DV91uRs2CDg>>. Acesso em outubro de 2017.

Reportagem do jornal Brasil de fato, em 21/10/2011. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/content/tem-aldeia-no-hip-hop>>. Acesso em outubro de 2017.

Oz Guarani



Figura 2- Oz Guarani (Fonte: Site Instituto Socioambiental).

Composto por Jefinho, Mano Glowlers e Vlad Macena, Oz Guarani veio da Tekoa Pyau e da Tekoa Ytu, (ambas as comunidades indígenas localizadas no Jaraguá, zona oeste de São Paulo), eles fazem parte de um dos primeiros grupos de *Rap* indígena de São Paulo. Influenciados por Racionais MC's, Sabotage e Fação Central, eles utilizam a linguagem do *rap* para falar da resistência indígena e do seu cotidiano, e segundo Jefinho “o *rap* não é uma moda. Acreditamos que o *rap* é um protesto e uma chance de você relatar todos os seus problemas. O *rap* é uma oportunidade de se soltar mesmo. Foi uma libertação para nós”¹⁶. Projetando boas perspectivas para o futuro da aldeia, uma das principais reivindicações de Oz Guarani é a demarcação total da terra indígena do Jaraguá que está ameaçada de redução

16

Entrevista concedida a Wesley Barba e publicada no dia 19/04/2017. Disponível em: <https://noisy.vice.com/pt_br/article/nzpeqq/oz-guarani-rap-indigena>. Acesso em 20/10/2017.

já há algum tempo¹⁷. O grupo produziu também um vídeo contra a PEC 215¹⁸, publicado em 2015 que teve grande difusão na internet.

Tenonderã MC's



Figura 3- Tenonderã MC's (Fonte: disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8N7DAkYdGGU>>. Acesso em outubro de 2017).

Originários da Tekoá Tenonde Porã (que fica em Palheiros, extremo sul de São Paulo), ficaram conhecidos na internet por participarem de um vídeo chamado “A todo povo de luta, *aguyjevete*” postado pela primeira vez em 2015, em confluência com as mobilizações por demarcação de terras e contra a PEC 215. Logo em seguida foram convidados a participarem do programa “Manos e Minas”¹⁹ da TV Cultura de São Paulo, por onde já passaram grandes nomes do *RAP* nacional. Nessa oportunidade, um dos integrantes do grupo, Valcenir Porã,

17 Em Setembro de 2017, os Mbyá Guarani que habitam tradicionalmente a região do Jaraguá, protestaram contra a redução de terras demarcadas. O indígenas ocuparam o centro de controle das antenas que fica no Pico do Jaraguá interferindo nos sinais para a comunicação, o ato chamou a atenção da mídia e deu visibilidade à causa indígena. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/09/15/indigenas-guarani-mantem-ocupacao-no-pico-do-jaragua-e-desligam-torres-de-transmissao/>>. Acesso em outubro de 2017.

18 A PEC 215 é uma proposta elaborada na Câmara que propõe alterar a Constituição para transferir ao Congresso a decisão final sobre a demarcação de terras indígenas, territórios quilombolas e unidades de conservação no Brasil. Atualmente, somente o Poder Executivo, munido de seus órgãos técnicos, pode decidir sobre essas demarcações. Fonte disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-215-e-aprovada-em-comissao-da-camara-quais-os-proximos-passos-6520.html>>. Acesso em 21/10/2017.

19 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8N7DAkYdGGU>. Acesso em novembro de 2017.

conta ao público que uma das grandes motivações para fazer *rap*, foi a luta do povo negro, que inspirou ele e os companheiros para fazerem letras que expressassem a luta e a vida do seu povo.

Kunumi MC



Figura 4- Kunumi MC (Fonte: www.tipzine.com).

Werá Jeguaká Mirim é *rapper*, escritor e ficou conhecido por ter participado do jogo de abertura da Copa do Mundo de 2014 protestando com uma faixa que pedia pela demarcação de terras Mbyá Guarani da aldeia Krukutu, em Parelheiros, na zona sul de São Paulo, é o primeiro indígena a se apresentar no *rap* em carreira solo. O Kunumi MC é também filho do escritor Olívio Jeucupé que, segundo o *rapper*, é um grande motivador para as suas produções e ativista das escolas indígenas, incentivando os jovens a frequentarem a escola e escrever. O Kunumi MC já tem alguns vídeos lançados na internet (todos eles com mais de 10 mil visualizações), destaco o vídeo “O Kunumi chegou”²⁰ e também o vídeo “Meu sangue é vermelho” que conta com uma intervenção do *rapper* Criolo. Também, o jovem MC

20 “O Kunumi chegou” disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=59naQKUKMRY>>. Acesso em outubro de 2017.

participa de um grupo de MC's de 11 a 16 anos, que se autodenominam a nova geração do *rap* nacional o Cypher Kidz²¹

O que nos parece importante destacar, retomando a potência descolonizadora dessas produções, é o fato de que cada uma, ao seu modo, transmite uma forma de ver o mundo que passa por outros tipos de sensibilidade, trazendo formas poéticas diversas, outras línguas, signos, grafismos, desenhos, etc. Parece que, como já mencionamos, existe uma profundidade, ou uma multidimensionalidade das obras que não está na metafísica nem na metalinguagem, mas, sim, na experiência de uma comunidade, expressa pela voz de um (ou vários) indivíduo(s). A intenção com essa colocação não é reduzir o que tem sido feito a partir de outros modelos ao nível estritamente empírico, sensorial ou até irracional, como se costumava dizer sobre os "índios" nas crônicas do período colonial, mas atentar para outras epistemologias que partem de vivências muito específicas e que, até então, raramente tinham sido expostas por pessoas implicadas intrinsecamente em sua ordem imaginária.

Nesse cenário, o *Rap* aparece como uma forma de performatizar a linguagem que conecta fortemente o corpo, a voz, a palavra dita, a palavra escrita e a realidade daqueles que rimam. Existe um universo em movimento para cada canção e isso, visivelmente, transcende o nível da palavra e as fronteiras de significação possíveis de serem geradas. Por isso, podemos nos debruçar um pouco sobre o conceito de *performance* na tentativa de nomear o fenômeno que se apresenta, sem, no entanto, reduzi-lo, mas, ao contrário, partir do conceito a fim de expandi-lo.

Para Paul Zumthor, a performance é algo que se materializa através do corpo de quem a realiza "concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade" (2014, p.35), o que ao meu ver, faz com que aquele que performatiza seja uma espécie de mediador que instaura um tempo próprio para realizar uma narrativa múltipla. No caso do *Rap* sem a performance, a própria forma fica um tanto comprometida, uma vez que a canção está inserida em um conjunto que pode ser dito: a cultura Hip Hop. Desse modo, o *Rap* é também, em medida estendida, dança, canto, palavra e música, e isso se aproxima bastante das formas tradicionais que são, em diferentes escalas, maneiras de ritualizar a linguagem (ZUMTHOR, 2014, p. 47).

A possibilidade de que a performance conecte, na sua duração, algo que é ao mesmo tempo completamente novo e tradicional, faz com que ela seja um terreno fértil para a

21 Composto por MC Soffia, MC Mirim, Damyen MC, Cauan, MC Tum Tum e Kunumi MC, em agosto deste ano o grupo lançou o clipe da canção "Internet" que, através de rimas muito sagazes, comunica aos jovens as vantagens e perigos de navegar na rede. Nesse vídeo fica bastante claro o quanto a potência de plataformas como o Youtube influencia na difusão do *rap* e na produção de discursos de denúncia do racismo e outras opressões.

profusão do pensamento liminar (MIGNOLO, 2003), essa forma que se recria em si mesma e possibilita um encontro de diferentes maneiras de pensar. Por exemplo, a oralidade que é a marca principal da transmissão de saberes tradicionais, é retomada na performance, podendo ser o veículo para algo completamente contemporâneo e inovador. No caso do *Rap*, isso acontece não só na forma, mas também nos temas: por ser uma forma de contestação e denúncia das fraturas da sociedade, o *Rap* concentra a oralidade enquanto forma de transmissão de saber e, inclusive, traz à tona temas referentes às violências sofridas pelos povos subalternizados pelos processos coloniais. Esse último aspecto é algo latente nos *rappers* que produzem a partir de contextos "não ocidentais", o que contempla significativamente a produção dos *rappers* indígenas.

A performance (em especial a oralidade), consoante Zumthor, tem uma vantagem sobre as outras formas de expressão, por permitir a recepção coletiva (2014, p. 56) e, sendo assim, pode ter mais alcance e ser mais tangível para diversos públicos. Por isso, o *Rap*, por ter um caráter bastante performático, carrega também essa potência de difusão do pensamento "não convencional" ou "anti-hegemônico". O elo entre a performance, a crítica e forma é feito, principalmente, pelas juventudes que, além disso, se articulam na tensão entre o global e o local (MIGNOLO, 2003). Nesse sentido, podemos ainda somar o argumento de Milton Santos que salienta que esses movimentos caracterizam em parte uma subversão dos projetos homogeneizantes e comerciais: se o intuito da cultura da informação e do consumo é massificar, a "globalização dos de baixo" se apropria das formas de dizer para colocar suas próprias palavras em jogo (SANTOS, 2011). No *rap* essa relação com o que é global e nacional é ressignificada, pois já não passa pelos rótulos impostos pelo estado. O *Rap* produzido por sujeitos que habitam as diferentes regiões do território chamado Brasil pode ser identificado como "*Rap* nacional". No entanto, isso não tem nada a ver com o que as instituições definem por nação, e sim nomeia o movimento que constitui uma rede de comunidades, que se relacionam por partilharem a linguagem da Cultura Hip Hop, se identificando também como periferia das grandes cidades. Os *rappers* agem como elos de expansão da rede e, através das suas performances (graças às inúmeras plataformas disponíveis) correm o mundo produzindo canais de comunicação alternativos e revolucionários.

É preciso destacar uma questão que o esquema de Zumthor não previa por completo, o tipo de material que está sendo discutido aqui: a performance em vídeo, disponível na internet. Para ele, a performance "ao vivo" conserva mais o caráter de atualização e de

renovação constante da forma. O próprio autor, entretanto, atribui valor às plataformas contemporâneas:

A civilização dita tecnológica ou pós-industrial esta em vias (e já o dissemos bastante!) de sufocar em todo o mundo o que subsiste das outras culturas e de nos impor o modelo de uma brutal sociedade de consumo. Mas, na própria medida dessa expansão e diante da ameaça que ela traz, o que cada vez mais resiste no mundo de hoje? Resistem, sem intenção necessariamente de contestação ou de recusa, nos *media*, nas artes, na poesia, nas próprias formas de vida social (a publicidade, a política [...]), as formas de expressão dinamizadas pela voz. (ZUMTHOR, 2014, p. 63 [grifo do autor])

De certa maneira, existe um reconhecimento de que a performance, e as demais formas orais resistam nos dias de hoje justamente, por estarem conectadas com diferentes ferramentas da informação, sendo essas, instrumentos importantes tendo em vista a necessidade, cada vez mais latente, de estabelecer diálogo. Assim, se o diálogo é necessário, para não dizer inevitável, é melhor que os próprios grupos tenham nas mãos o que for necessário para serem proponentes da conversa. Sobre isso, Milton Santos aponta que a globalização é: "perversa: tem em vista o dinheiro, a informação, a competitividade e que é a fonte dos novos totalitarismos" (SANTOS, 2011, p. 27).

Dessa forma, a apropriação das técnicas de informação é uma maneira de proteção e empoderamento, ainda mais no que concerne a produção audiovisual (e os vídeos disponíveis na internet, em especial), por se tratar de um material de difusão de representações (ou auto representações), e também por ter mais alcance do que a performance "ao vivo". De acordo com Rita- Olivieri-Godet:

Os jovens desempenham um papel preponderante nesse ímpeto de mobilidade artística, atuando em vários campos: na produção audiovisual, a exemplo do cineasta xavante Divino Tserewahú, do filme *O Mestre e o Divino* de Tiago Campos (2013), resultante do emblemático projeto Vídeo nas aldeias, iniciativa do antropólogo e cineasta Vincent Carelli; em projetos musicais, a exemplo dos grupos de *rap* Oz Guarani de São Paulo, Bro-MC's e Jovens Conscientes do Mato Grosso, da cantora indígena amazonense da região do alto Solimões, Djuena Tikuna que mantém viva nas suas composições a história do povo Tikuna; ou ainda em projetos literários diversos, que evocaremos a seguir. Cada vez mais conectada, a juventude ameríndia usa as redes sociais para difundir suas produções artísticas, sejam híbridas ou tradicionais, e lutar contra a exclusão material e simbólica de que é vítima. (OLIVIERI-GODET, 2017, p. 3)

2.3 O Rap e a fagocitación (KUSCH, 2007)

A performance atualiza a expressão da tradição, e esse fenômeno pode ser propulsionado através dos *media*. No caso dos MC's indígenas, podemos perceber que uma vez que o rap é fagocitado (KUSCH, 2007) da cultura afro-americana dos Estados Unidos, modifica sua forma, ainda que a essência dessa maneira de se expressar continue sendo identificável. O mesmo acontece com o uso de ferramentas "globalizantes" como é o caso da internet: o uso promove modificações na forma e nos próprios *media*, uma vez que cada grupo pode se utilizar daquele suporte como ele melhor lhe servir.

A *fagocitação*, termo tomado da biologia, traz a ideia do ato de "englobar" um elemento externo/estranho, incorporando-o e digerindo-o, tornando-o parte do organismo e, por conseguinte, transformando-o. O elemento externo não é dissolvido quando é fagocitado e, dessa forma, cria uma heterogeneidade que passa a ser constitutiva do organismo receptor, assumindo aspecto subjacente à forma a qual pertence. Segundo o teórico argentino, o mesmo pode acontecer entre culturas distintas quando colocadas em contato, e temos como exemplo desse fenômeno a colonização da América. Os espanhóis e portugueses não conseguiram apagar por completo as culturas indígenas, assim como a cultura de massa estadunidense não assolou as possibilidades criativas das juventudes dentro das comunidades tradicionais, primeiramente, pois possuem a estrutura estável do *estar* e, em segundo lugar, porque foram, inconscientemente, se pensarmos em Kusch, fagocitados, permitindo que as populações originárias sobrevivessem ao império, subjazendo à estrutura republicana (KUSCH, 2007). Sobre esse aspecto, Kusch observa que

La fagocitación se da en un terreno de imponderables. En aquel margen de inferioridad de todo lo nuestro, aun de elementos acumulados, respecto a lo europeo, ahí donde adquirimos nuestra personalidad nacional, cuando somos netamente argentinos, peruanos, chilenos o bolivianos y también en ese hecho tan evidente de nuestra mala industria o nuestra peor educación pública. Es cuando tomamos conciencia de que algo nos impide ser totalmente occidentales aunque nos los proponamos. (KUSCH, 2007, p. 180)

Ao perceber que "algo nos impede de ser completamente ocidentais" (KUSCH, 2007, p. 180), reconhecemos que muitos dos nossos fazeres se apoiam na herança indígena, que sobrevive e que não é tão fácil, quanto o discurso da sociedade de consumo faz parecer, reduzir a zero a presença de sua tradição no cotidiano das comunidades (mesmo na metrópole

com suas práticas predatórias). Os sujeitos dos grupos originários realizaram, em certa medida, um processo de apropriação: incorporaram elementos do *ser*, para garantir a sua sobrevivência, sem perder por completo suas próprias formas de organização. Quando observamos as juventudes, podemos notar esse aspecto mais acentuado, pois parece que são justamente os jovens os responsáveis por reconhecer e filtrar o que entra e sai (em termos de produção de discurso e representação) da aldeia. Uma forma de perceber isso na realidade é observar o uso da escrita que fizeram as pessoas em diferentes povos os quais sofreram com o processo colonial.

Diferente do que aconteceu aos colonizadores, que subjugarão os valores dos povos originários por não conseguirem destruir sua essência, os grupos indígenas incorporaram as criações dos não indígenas, a fim de garantir que os signos da sua cultura fossem protegidos. Kusch nos conduz à compreensão de que os signos valorados pela cultura do *ser* são, em sua maioria, construções deslocadas da vida que artificializam o *estar* no mundo:

Por eso mismo el *ser* es fagocitable, como lo es todo lo que tiende a una actitud absoluta y no tiene sus raíces en la vida [...] el *ser* *necesita* de la tensión y le urge la construcción de una ciudad para formar un mundo superpuesto al mundo original del trueno y el granizo. Por eso el *ser* es débil: es una pura construcción. (KUSCH, 2007, p. 202)

A copresença das culturas no espaço e as tensões entre a resistência dos povos originários e o ímpeto predatório da civilização produzem uma dialética, que por possuir uma dinâmica específica não tem fim em uma síntese no sentido hegeliano (KUSCH, 2007). Não se pode tomar, nessa dialética, o ponto de vista europeu que propõe uma síntese "europeizada", ou seja, uma *elevação* tendendo para sobreposição do *ser* ao *estar*, e isso na visão do autor seria ir contra a vida e contra a nossa organização primeira enquanto sociedades latino-americanas com fortes raízes indígenas. Não é possível *ser*, somente; sempre *estaremos* antes de qualquer construção. Nas palavras de Kusch,

Porque ni policía, ni moral, ni educación, podrán llevar a cabo una *elevación* en el sentido del *ser*, porque eso sería ir contra la vida; ni tampoco el occidente europeo podrá seguir girando por mucho tiempo en torno a una exegesis exclusiva de los objetos. (KUSCH, 2007, p.194).

Sendo assim, seguimos, ainda que de forma velada, perpetuando fazeres tradicionais originários porque são esses aspectos justamente que garantem o vínculo que temos com o território, mesmo que este esteja travestido de Estado-nação.

2.4 Potências pedagógicas da performance em vídeo

*O Rap é uma escola de literatura,
de como enxergar o Brasil,
relações internacionais,
relações humanas.
Criolo²²*

Um dos principais motivos de fazer esse levantamento e de observar as manifestações do *rap* indígena é, mais do que produzir um mapa dessas produções contemporâneas, pensar essas manifestações como parâmetros para compreender melhor a realidade dos sujeitos indígenas no Brasil, especialmente no contexto da escola. Conhecer as literaturas dos diferentes povos já é um passo para se aproximar desses universos tão complexos, porém, como já mencionado, existem mais faces da produção que agem complementando as textualidades e proporcionando mais experiências frutíferas no que tange a desconstrução dos preconceitos. Como neste trabalho decidi tomar o ambiente da escola como um espaço propício para fomentar a interculturalidade e perceber os encontros e conflitos decorrentes da confluência de culturas distintas, penso que o *rap* é uma ferramenta bastante contundente para proporcionar momentos de escuta e aprendizagem.

Acredito que muitos dos preconceitos podem ser problematizados (e quem sabe superados) a partir do momento em que percebemos a diferença e construímos uma atmosfera que propicie a percepção de outras formas de humanidade, e isso envolve sentir com o outro as suas versões da história e partilhar diversos retratos do mundo ao redor. Para isso, a presença física e o contato real são muito valiosos. A questão é: nem sempre os grupos que foram historicamente subalternizados se sentem confortáveis com a presença de pessoas que representam (em maior ou menor escala) a fatia da sociedade que os oprime, e isso se radicaliza quando a intenção é conviver melhor com as comunidades indígenas.

Há décadas, pesquisadores tomam comunidades indígenas, quilombos e demais espaços como campos de pesquisa, objetificando as pessoas que ali vivem, para obter dados que nem

²² Frase da entrevista concedida a Lázaro Ramos no programa “Espelho”, do Canal Brasil em 03 de Abril de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eP86LuPwUYk> (Acessado em 20/10/2017).

sempre favorecem os sujeitos implicados. Isso acaba por se estender aos documentos que registram o pensamento histórico e descrevem o modo de viver nesses territórios. Frequentemente, os discursos produzidos desse ímpeto de explicar e descrever se estendem às salas de aula das escolas nas cidades, ajudando assim a aumentar o abismo entre os grupos implicados na vivência intercultural. Um exemplo claro dessa prática aparece no filme “Mokoi Tekoá, Petei Jeguatá: Duas aldeias, uma caminhada”²³, que retrata a vida em duas aldeias Mbyá Guarani no Rio Grande do Sul, uma delas situada nos arredores de São Miguel das Missões, cidade que abriga as ruínas de uma missão jesuítica. O território em que estão as ruínas pertence aos Guarani muito antes da chegada dos jesuítas, no entanto, hoje em dia, os indígenas têm a circulação permitida no sítio, apenas para a venda de seus artesanatos.

Cenas emblemáticas do filme fazem lembrar a objetificação sofrida pelos indígenas e retratam o esforço dos Mbyá Guarani em desfazer esses estereótipos; entre elas está a cena em que os jovens de uma escola não indígena fazem o tour pelas ruínas da missão, guiados por uma mediadora que fala dos indígenas como se fossem sujeitos do passado, sendo que várias famílias Guarani estavam ali naquele momento; outra cena que vale como exemplo é a das perguntas que as crianças brancas fazem às pessoas que estão vendendo artesanato: são questões um tanto invasivas sobre a vida e os hábitos daquelas pessoas, que mostram o desconhecimento sobre a existência da etnia Mbyá Guarani; como contraponto acompanhamos a fala dos indígenas que expressam em Guarani o descontentamento e o cansaço por sempre serem tratados como invisíveis, ou como animais em um zoológico.

Tentando pensar como é possível atenuar essa relação, que é também violenta, e não reproduzir essas formas de diálogo bastante verticalizadas, penso que cabe à escola não indígena preparar seus alunos para a convivência horizontal e respeitosa com esses povos. Para que isso aconteça de forma proveitosa, é necessário que sejam trabalhadas de forma gradual e contínua as questões do racismo e da interculturalidade crítica (WALSH, 2005). Sendo assim, acredito que antes de uma visita à uma aldeia, ou qualquer espaço que vise promover o encontro entre os “juruá” e os Mbyá, por exemplo, deve ser precedido de uma preparação, com materiais e discussões que transformem esse modo “safari” de lidar com os indígenas.

Nesse sentido, o trabalho com as performances em vídeo, na sala de aula da escola não indígena, pode proporcionar momentos de contato, pois, ainda que não substituam a

23 “Sem matas para caçar e sem terras para plantar, os Mby-Guarani dependem da venda do seu artesanato para sobreviver. Três jovens realizadores Guarani acompanham o dia a dia de duas comunidades unidas pela mesma história, do primeiro contato com os europeus até o intenso convívio com os brancos de hoje”- Direção de Ariel Ortega, Germano Brito e Jorge Morinico. Realização: Vídeo nas Aldeias. [Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=25>](http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=25). Acesso em outubro de 2017.

convivência real, provocam sentimentos e impressões, mas principalmente recriam a “zona de contato” (PRATT, 1999), na qual agora o “juruá” será expectador, e poderá exercitar a escuta. Acessando outras formas da linguagem que não a escrita, podemos também nos acercarmos das cosmologias e epistemologias que não se expressam plenamente pela escrita. No caso dos grupos de *rap*, que destaquei anteriormente, temos a chance de ver como são as aldeias e o que os jovens fazem nelas, pois os vídeos que podemos acessar pelo Youtube foram gravados (quase todos), nas aldeias, com mais ou menos produção. Outro aspecto bastante rico do trabalho com os vídeos é o fato de que podemos ouvi-los nas suas próprias línguas: os Brô MC’s cantam em Guarani-Kaiowá e colocam legendas nos vídeos, os Tenonderã MC’s e Oz Guarani mesclam colocando português e Guarani nas letras, assim como o Kunumi MC.

Isso posto, acredito que, apesar de proporcionarem um primeiro contato (um tanto superficial) com as comunidades indígenas, a performance em vídeo, e principalmente o *Rap* tem grande potencial para o trabalho na sala de aula das escolas não indígenas porque trazem exatamente esse caráter pedagógico descolonizador, que vem junto com os relatos sobre a realidade das aldeias e as interpretações que esses jovens fazem das suas culturas. Uma vez que, o objetivo de propor textualidades indígenas em sala de aula é justamente desfazer os estereótipos e promover a consciência do racismo para assim transpô-lo promovendo respeito e a humanização, me parece bastante fecundo o trabalho com as produções desses sujeitos, que por meio de uma linguagem extremamente contemporânea “habitam o presente, desamarrando-se de seus traumas, renascendo das suas próprias consciências” (ALMEIDA, 2004).

3 A IMAGINAÇÃO DECOLONIAL: VIAS PARA ANDAR E PENSAR

Solo entre todos sabemos todo.

Catherine Walsh

Desde o princípio, o ponto de partida desta pesquisa está equilibrado entre dois objetivos: o de reconhecer a potência e a contemporaneidade das produções feitas por sujeitos indígenas no Brasil, e o de perceber que se aproximar dessas textualidades, performances, cosmologias e, etc., faz parte de um movimento para descolonizar o pensamento e promover a consciência da interculturalidade. Nessa etapa do trabalho, é importante atentar para o segundo objetivo. Para desenhar melhor o que esses conceitos expressam, tomarei as falas de algumas pesquisadoras e pesquisadores latino-americanos que, ao longo dos últimos anos, têm se preocupado em estabelecer novos parâmetros para uma teoria que parta de experiências situadas no território e voltadas para a humanização dos sujeitos e das comunidades.

Retomando um pouco o que disse na introdução desse trabalho, volto a destacar que a sequência de fraturas que vivemos na sociedade atual tem início com a colonização, que trouxe ao continente americano valores europeus e que hoje se manifestam nos desdobramentos da colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2000), principalmente. No esquema a seguir, tentarei mostrar como alguns dos conceitos chaves para a compreensão do argumento se colocam e, a partir deles, acredito que será mais simples compreender a importância das textualidades e da performance que vem das aldeias indígenas do Brasil. Reitero que tomo, assim como outros autores, a colonização como grande ruptura que provoca traumas que até hoje provocam violências de diversas ordens em comunidades tradicionais no mundo.

Segundo Aníbal Quijano (2000), a colonização da América, originou um novo padrão de poder mundial, ancorado principalmente na ideia de raça, pela qual se impunha “uma supostamente distinta estrutura biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros” (p. 107). Somado a isso, se colocou também a articulação das formas de controle do trabalho, seus recursos em torno do capital e do mercado mundial:

As novas identidades históricas produzidas pela ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de

que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (QUIJANO, 2000, p. 108).

A ordem imposta pelo sistema colonial impôs outras formas para a vida dos povos originários que foram destituídos de seus meios de sobrevivência. Além de se depararem com um outro completamente diferente e invasivo, os indígenas ainda foram desumanizados e racializados para depois servirem aos interesses da sociedade moderna de então. O mundo do colonizador era baseado na perspectiva de que um sujeito precisava *ser* alguém e *ter* posses (KUSCH, 2007), e ainda agir no seu entorno numa tentativa incansável de controle das pessoas e da natureza ao redor. O ímpeto moderno, materializado na postura do *ser alguém*, dá origem ao que hoje seria uma política do desenvolvimento que, disfarçada de política pública, devasta os territórios impedindo que as populações que vivem da terra possam “*estar no más*” (KUSCH, 2007).

Esta distinção entre o *ser* e o *estar* é bastante importante para compreender o que significou a chegada do colonizador nas Américas: o mundo do estar está completamente integrado com a natureza e seus ciclos, não só no que diz respeito à sobrevivência e obtenção de condições materiais para a vida (água, fogo, alimento, etc.), mas também por seu significado cosmológico, sagrado. Faz parte do *estar sendo*, outra percepção do tempo e dos elementos da natureza, se vive o tempo da contemplação e se convive com a incompletude e movência das coisas (KUSCH, 2007). Em oposição a isso, o mundo do ser cria formas para se afastar da natureza, construindo um ambiente sintético, onde as coisas são processadas para individualizar e hierarquizar os grupos humanos. Nas palavras de Rodolfo Kusch

Indudablemente, la cultura del indigena constituye una enteléquia (como diria Spengler-perfectamente estructurada y en una medida mucho mayor que la de su antagonista). Y la solidez de esa cultura, su cohesión y persistencia, estriba en lo que llamabamos el *estar*, que carece de referencia trascendente a un mundo de esencias y que se da en ese plano del mero darse en el terreno de la especie, que vive su gran historia, firmemente comprometida con su "aquí y ahora" o, como ya dijimos, en ese margen en donde se acaba lo humano y comienza la ira divina de los elementos. (KUSCH, 2007, p. 190-191).

Ailton Krenak²⁴, em suas falas, frequentemente, retorna a imagem da criança na sociedade não indígena, que é quase sempre questionada sobre o que ela “quer ser” quando

24 Entrevista concedida ao Geledés- Instituto da mulher negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/perguntar-para-uma-crianca-o-que-ela-quer-ser-e-uma-ofensa-isso-e-apagar-o-que-ela-ja-e/>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

crescer; para o escritor, essa pergunta é extremamente mal formulada, pois destitui a criança de absolutamente tudo que ela é. Essa obsessão por querer/ter é o que move o mundo o qual vive em função de seus projetos fincados no horizonte, quase como hologramas para o futuro. Dessa forma, os processos que se desdobram no caminho são menos importantes, isso reflete a incapacidade de viver o presente. É novamente a política do desenvolvimento que aparta as pessoas da sua condição de pertencentes ao ambiente, num movimento antropocêntrico que se opõe ao que Ailton Krenak aponta como uma política de **envolvimento**, que seria justamente a compreensão de que fazemos parte de um universo no qual as ações e reações estão estritamente conectadas, e qualquer movimento que nos coloque à parte disso pode gerar consequências.

3.1 Interculturalidade e o caráter pedagógico da decolonialidade

A partir do choque de culturas promovido pelo colonialismo europeu, passamos a viver nas Américas uma situação que, como já mencionado anteriormente, pode configurar o conceito cunhado Mary Louise Pratt de “zona de contato” (1999). Na “zona de contato” ficam permanentemente interagindo culturas diferentes, o que nem sempre acontece de forma pacífica. O que nós vivemos na América foi de fato a experiência de um desequilíbrio na “zona de contato”, pois a partir do momento em que o colonizador europeu chega e impõe as suas regras e modo de vida, está colocado o conflito e aqueles que foram tomados de assalto ficam à mercê dessa imposição²⁵. Nas palavras de Pratt: “zonas de contato são espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação como o colonialismo ou escravagista e seus sucedâneos praticados em todo mundo” (PRATT, 1999).

A convivência na zona de contato não tem exatamente a ver com o que buscamos quando falamos do conceito de interculturalidade. Para Catherine Walsh, a interculturalidade busca impulsionar ativamente processos de intercâmbio que permitam construir espaços de encontro entre seres, saberes, sentidos e práticas (WALSH, 2005). O que vivemos é o conflito constante de estar entre culturas, mas não reconhecer as culturas implicadas na “zona de contato”. Por isso, movimentos como das literaturas indígenas ou o do *Rap* vem para nos

25 Ainda que saibamos que, na mesma medida em que houve violência colonial, houve resistência por parte dos povos dominados, não se pode negar que a truculência do colonizador foi a grande causadora de genocídios que, infelizmente seguem acontecendo, nunca sem resposta daqueles que lutam para manter seu direito à terra.

recolocar no espaço compartilhado, provocando os sujeitos a se verem nesse encontro e mudar a dinâmica da relação fazendo com que isso se torne um intercâmbio e não mais uma relação de dominação. Cada passo dado nesse sentido faz parte da caminhada de desaprendizagem das formas coloniais, o que se dá a partir de processos de reaprendizagem e de reumanização que acontecem vinculados a pedagogias decoloniais (WALSH, 2005). Tomamos o caráter pedagógico pelo seu aspecto praxístico, e pelo seu uso estratégico como um catalisador de posturas e pensamentos e até compreensões não só críticos, mas de caráter imperativo para o projeto decolonial, respondendo ao que se apresenta como o sistema do monólogo da razão moderna ocidental (WALSH, 2005, p. 31). Sendo assim, “pedagogias decoloniais são essas que forçam para transgredir, deslocalizar, incidir sobre a negação ontológica-existencial, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi e ainda é resultado do poder colonial” (WALSH, 2005, p. 31). Em termos práticos, a ideia é transformar a “zona de contato” em espaços de encontro, nos quais seja possível promover a interculturalidade crítica e desenvolver o processo de desaprendizagem das formas coloniais e de reaprender a viver no mundo mais humano reconhecendo as possibilidades de humanidades.

Nos reconhecermos enquanto seres humanos faz parte da trajetória de reconhecer que muitas das fraturas que a sociedade contemporânea vive são desdobramentos da ferida colonial (ou da colonialidade). Sobre isso, Walsh aponta (no em um de seus textos sobre pedagogias decoloniais), sobre a relação entre o pedagógico decolonial. A autora faz uma aproximação das teorias de Paulo Freire e Franz Fanon colocando-os em contato em função de duas características: Paulo Freire pela sua pela sua proximidade com a educação popular e com esse processo de humanização do ser pelo fazer pedagógico; e Fanon por reconhecer que existem fraturas da nossa sociedade que são sociogênicas, e não ontogênicas, ou seja, que partem de uma, conformação social (ou melhor, de uma deformação social), que transforma os sujeitos racializados em objetos, e subalterniza aqueles que estão sempre sendo a contraparte na relação intercultural.

Quer dizer que, partindo do princípio de que estamos na “zona de contato”, experimentamos uma vivência intercultural o que também faz com que possamos reconhecer as relações hierárquicas, que lutemos para assumir posturas críticas de combate às estruturas que promovem a opressão em todas as suas formas (racismo e machismo, por exemplo). Sendo assim, existe a possibilidade de construir uma pedagogia da sociogenia, ou seja, um lugar no qual, mesmo em contextos coloniais, possamos reconhecer modos diferentes de ser humano, projetar modos de humanização, enxergando os modos de desumanização e assim construir ambientes de reumanização. Trata-se de: “fomentar y relativizar racionalidades

políticas-éticas “outras” que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraizan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas” (WALSH, 2005, p. 46).

A sociogênese assume o papel de metodologia para perceber os processos de reorganização, que passam também por reconhecer a humanidade dos outros (o que é também se reumanizar no sentido de horizontalizar o olhar e construir a ecologia de saberes fazendo algo para o qual não existem diretrizes prontas). Por isso é importante a compreensão de que unir o pedagógico e o decolonial não são artifícios teóricos, e sim instrumento que fortalece o pensar indissociado da prática e vice-versa.

No âmbito acadêmico, cabe a nós pesquisadoras e pesquisadores reconhecermos o quanto do colonial ainda se perpetua nas nossas pesquisas e nos nossos textos para então elaborar também por meio das nossas produções, teorias que ajudem a desfazer o que ainda se perpetua do discurso colonial pelas nossas práticas. Nesse sentido, só seremos intelectuais revolucionários se nos posicionarmos como agentes e ativistas, e também mediadores (na medida do possível) dessa relação intercultural. Para Silvia Riveira Cusicanqui isso pode se relacionar com o fato de que

Nos cuesta conectar el lenguaje publico con el privado, Nos cuesta decir lo que pensamos y hacernos conscientes de este trasfondo pulsional, de conflictos y verguenzas inconcientes, esto nos ha creado modos retóricos de comunicarnos, dobles sentidos tácitos, convenciones de quien habla, que esconden una serie de sobrentendidos y que orientan las prácticas, pero que a la vez divorcian la acción de la palabra publica. (2010, p. 20)

Portanto, vale atentar para os “sobresentidos” para que não sejam um fim em si mesmos, e para que as pesquisas não estejam herméticas (blindadas pelas construções retóricas), afastando discursos da prática e cristalizando comportamentos que não geram transformação efetiva.

3.2 Pedagogias decoloniais e a escola tradicional

Um dos aspectos mais latentes de pensar a decolonialidade pedagogicamente reside justamente no ato de compreender que todos os espaços podem ser espaços de aprendizagem e não somente os ambientes escolarizados. No entanto, o que me parece bastante central é que existe a necessidade de se reconhecer enquanto sujeito pertencente a uma comunidade e também enquanto a pessoa/indivíduo circula no mundo, e isso me parece que não acontece se

não for em relação com outros sujeitos. É necessário então para experimentar a desaprendizagem dos valores coloniais, um encontro, e diálogos que nos levem a reaprender modos de viver mais solidários e conectados com o entorno. Para fomentar práticas de envolvimento, é necessário positivar os ambientes de aprendizagem que escapam das instituições, como os movimentos sociais, as comunidades, a família, a rua, etc. No entanto, existe o ambiente institucional, é justamente nele que se perpetuam as formas cristalizadas de lidar com as representações da sociedade e seus agentes.

No que tange os povos originários, a escola, enquanto instituição, pouco se ocupa de pensar nas medidas efetivas para promover a interculturalidade no seu caráter prático. Ainda assim, acredito que seja possível delinear currículos e pedagogias que possam insurgir, rompendo com os discursos tradicionais, a começar pelo fato de que, pelo menos no Brasil, a maioria dos jovens frequenta o Ensino Médio em escolas públicas, ou seja, pelo menos em alguma parte da vida se resguardam algumas horas do dia para estar na escola. Penso que em tempos de individualismos radicais, contar com a reunião de pessoas em um mesmo espaço por no mínimo três anos (que é o tempo que se prevê para que uma pessoa conclua o Ensino Médio), me parece bastante precioso, pois estaremos compartilhando o ambiente da escola e tento a chance de experimentar encontros “de carne e osso”. A questão é como podemos articular o tempo de modo que haja espaço para o desenvolvimento das subjetividades e o reconhecimento das diferenças culturais, não só das pessoas ali presentes, mas da sociedade em geral? Creio que essa seja uma pergunta bastante complexa, mas que leva a reflexões necessárias para delinear o manejo²⁶ com que tratamos os conteúdos e as vontades na escola.

Dessa forma, é possível propor na escola regular, não indígena outra forma de pensar os conteúdos, uma vez que os currículos são estruturas permeáveis e que a legislação que regula a educação no Brasil (ainda que faça parte das políticas que auxiliam a manter uma interculturalidade funcional, de fachada), respalda a circulação pelas mais diversas formas da ciência. Para aproximar mais da discussão que desenvolvemos nas outras partes desse trabalho, arrisco dizer que pensar as textualidades e performances de sujeitos indígenas na sala de aula não indígena pode aparecer como terreno bastante fértil para o aprendizado da vivência intercultural. E isso não se deve só ao fato de tratarmos com o outro que é radicalmente diferente, mas também pelo fato de que a multimodalidade das produções e a sua conexão com outras formas de sentir o mundo (pelo sagrado, pelo político, pelo ancestral,

26 Uso aqui o conceito de manejo tomado de Gersem Baniwa: “Diferentemente da dominação, o manejo pressupõe a livre circulação dos povos pelo mundo. Com o conhecimento passa a ser conhecer para tornar as relações mais simétricas e mais horizontais” (LUCIANO, 2011).

etc.), possibilitam que o horizonte das possibilidades de construção de conhecimento de expanda.

A partir disso, podemos lidar com o que Gersen dos Santos Luciano (Baniwa) identificou como a "[...] interculturalidade, que pressupõe algum grau de diálogo entre diferentes ciências, é necessário um passo anterior que é o diálogo respeitoso de reconhecimento entre diferentes indivíduos, culturas e sociedades." (2011, p. 101). Ou seja, a relação com o conhecimento que não passa pelos juízos de valor, mas pela diversidade e compreensão, tudo isso feito a partir de usos muito próprios e contemporâneos que os sujeitos indígenas fazem das linguagens e suas tecnologias (como vimos no caso dos *rappers*). Pode-se então a partir da pedagogia da complementaridade transformar o contato interétnico em ganhos e não em perdas ao contrário do que acontece na colonialidade, (LUCIANO, 2011, p. 386).

Além disso, as literaturas e performances indígenas tensionam as formas estéticas que conhecemos tradicionalmente, nos desafiando a compreender e interagir, não só por nos mostrar que estamos diretamente implicados na “zona de contato”, mas também porque utilizam suportes e códigos que reconhecemos. Por isso é importante perceber a *fagocitación* (KUSCH, 2007), das formas da linguagem feitas pelos sujeitos, porque por elas somos convocados a participar do conflito intercultural, podendo fazer dele uma experiência enriquecedora para todos.

Outro aspecto que percebemos nas literaturas indígenas que desperta pensamentos é o fato de que ela circula pelo mundo da tradição e pela contemporaneidade sem dissociá-los. Muitos autores designam esse fenômeno com o conceito de “híbrido”. Ao contrário desses autores, Cusicanqui toma a palavra aymara Ch’ixi²⁷, para falar desses que são “uma mistura” de elementos:

La hibridez asume la posibilidad de que de la mezcla de dos diferentes, pueda salir un tercero completamente nuevo, una tercera raza o grupo social capaz de fusionar los rasgos de sus ancestros en una mezcla armónica y ante todo inédita. La noción de ch’ixi, por el contrario, equivale a la de “sociedad abigarrada” de Zavaleta, y plantea la coexistencia en paralelo de múltiples diferencias culturales que no se funden, sino que antagonizan o se complementan. Cada una se reproduce a sí misma desde la profundidad del

27 La palabra ch’ixi tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde, etc. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo (CUSICANQUI, 2010, p.70).

pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa. (CUSICANQUI, 2010 p.70)

A literatura produzida pelos sujeitos indígenas (e a arte em geral) é ch'ixi, pois não é nem uma cópia dos brancos, nem está vinculada apenas às formas tradicionais dos povos, tampouco é híbrida (pensando que na sua acepção mais simples, ainda que tenha já tenha sido bastante aprofundada), o que denota uma certa infertilidade, ou um espaço “entre” que simplesmente cria uma terceira “coisa” sem muito vínculo com o passado. Dessa maneira, podemos nos permitir conhecer, pensar que a complementaridade é possível e que não precisamos nos desvincular do passado para sermos sujeitos contemporâneos, e isso abre uma janela não só para compreender a contemporaneidade dos indígenas, mas também para resgatar nosso senso de pertencimento étnico, religioso, familiar e comunitário em geral.

Isso posto, a próxima discussão que proponho é a de pensar como podemos lidar com culturas tão diferentes sem cometer apropriações e também propondo a permeabilidade dos currículos, ou seja, a forma como a estrutura de organização das escolas não indígenas ainda permite que, pelo menos ideologicamente, sejam postas algumas questões direcionadas para a interculturalidade e os processos pedagógicos envolvidos.

3.3 A postura do “mestre ignorante” e as possibilidades de diálogo

Tomando a Lei 11645/08, mais recente, podemos tentar indicar uma forma de dar o passo adiante e propor um espaço de experimentação da cena política. Começando pelo texto da lei, se nota uma zona de atuação prevista pela própria instituição Estado, mas que não está bem desenhada, ela é apenas esboçada: a lei prevê que, na escola e, principalmente, nas aulas de Literatura, Língua Portuguesa, e História, sejam trabalhados aspectos das culturas afro-brasileira e indígenas, com o objetivo de reparar os danos criados pelo processo colonial, que foram perpetuados pelas representações feitas dos sujeitos pertencentes a essas culturas ao longo dos séculos. Para que isso se efetive, não existe nenhuma diretriz precisa, o que é um dado novo, já que para outros conteúdos das disciplinas implicadas existem muitos manuais explicativos e fórmulas compartilhadas.

De início já enxergamos que a sala de aula pode, nesse caso, ser o lugar de proposição de encontros e de problematização de diferentes temas, pois não tudo o que temos é a exposição do *dano* (RANCIÈRE, 1995), e por consequência, também se cria uma cena política que pode proporcionar um espaço de verificação da igualdade e de reconhecimento da

diferença. A escola pode ser o lugar de experimentação de diferentes epistemologias, construção de utopias e projetos, mas só é se as pessoas envolvidas na sua construção se mostram disponíveis para participar no processo de emancipação (RANCIÈRE, 2005).

Em "O mestre ignorante" Rancière disserta com mais detalhes sobre outro conceito bastante útil na caminhada para horizontalizar as relações: a emancipação (RANCIÈRE, 2005). Estar na escola realizando pode significar dar vazão "a uma capacidade que se ignora (ou se denega) a ser reconhecida e, assim, desenvolver todas as consequências desse reconhecimento" (RANCIÈRE, 2005). Mesmo sendo o braço do governo policial mais responsável (dentro da estrutura segmentar do Estado), na formação sujeitos, a escola também pode ser um campo de expressão das potências, desde que haja espaço para a verificação constante da igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2005). Segundo o autor, no governo estão os "melhores da turma" sociedade/escola, por isso não podemos permitir que as decisões desses, cheguem aos espaços que ocupamos de forma tão vertical e sem questionamento, pois para além dos discursos por eles proferidos, temos do lado de cá também inteligências capazes de refazer as relações embrutecidas pela transmissão unilateral de alguns conhecimentos (os que foram legitimados). Está posto um desafio que é o de reconhecer a própria inteligência e também (no caso pautado pelas leis que expressam, em certa medida, as vozes de sujeitos que têm outras formas de viver), reconhecer a inteligência desses sujeitos que estão no lugar do "outro" na nossa sociedade.

Mesmo que, na perspectiva de Rancière, a escola seja a subjugação da vontade do sujeito à vontade de outrem, novas experiências que deslocam a instituição desse paradigma podem permitir que seja exposto o dano para construir o ato político. Pode-se fazer do encontro entre diferentes perspectivas (mesmo que na escola, com a mediação de um professor) um acontecimento político que dá visibilidade às fissuras da sociedade, não com o objetivo de saná-las, mas para, num nível mais pragmático, garantir que os indivíduos tenham as suas formas de pensar e de viver reconhecidas. Permitir que o encontro na escola aconteça de forma molecular e micropolítica com abertura para a existência subjetiva e também para que possamos circular por outras formas de conhecer, deterritorializando-nos (DELEUZE & GUATTARI, 1996).

Acredito que seja possível aproximar a perspectiva de Rancière a outras teorias colocando entre elas o fato de que é possível construir conhecimento na sala de aula, mesmo com todas as limitações, se chegarmos nos espaços conscientes do processo e de nossas escolhas, mas sem estratégias discursivas prontas. Acercar-se sem filtros para poder intercambiar saberes da maneira mais horizontal possível. Sobre isso, Bell Hooks relata que,

nas suas práticas, a voz do professor não é o único parâmetro do que acontece na sala de aula e que nela, mais que aprender conteúdos, precisamos aprender a aprender²⁸, desprendendo-nos dos filtros que limitam a capacidade criativa e revolucionária (HOOKS, 2014), podendo também enxergar para além dos valores do capitalismo que nos homogenizam, fazendo com que inconscientemente não nos reconheçamos e passemos a mentir sobre quem somos para poder “ser”. Adicionalmente, gostaria de destacar que os currículos não são formas estáticas, e por isso são passíveis de transformação. Cabe a nós sermos professores que trabalhem para que os currículos não reforcem os sistemas de nomeação, fazendo com que a própria prática docente se constitua em um ato de resistência (HOOKS, 2014).

28 Aqui podemos fazer o paralelo entre o que diz Bell Hooks e o esquema de Catherine Wlash sobre as pedagogias decolonias: aprendemos (nos padrões da colonialidade) → desaprendemos (para podermos reconhecer a interculturalidade e seus conflitos) → reaprendemos (para poder transformas e habitar o território intercultural).

4 PARÂMETROS LEGAIS E POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO INSURGENTE

Mais do que apresentar e discutir o que significam as Literaturas Indígenas do Brasil, este trabalho se propõe também a colocar algumas possibilidades práticas para compreender a importância dessas vozes insurgentes no cenário nacional. Para encaminhar este propósito, organizei algumas possibilidades de abordagem dessas literaturas nas salas de aula, das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, mais especificamente no Ensino Médio. Partimos do pressuposto que ambientes educacionais (mesmo que vinculados à educação escolarizada, formal), podem ser terrenos férteis para a promoção de melhores relações étnico-raciais e também para a elaboração do pensamento situado, baseado na experiência, que questione as estruturas da colonialidade e proponha novas formas de encarar a sociedade.

Para dar conta deste processo, é necessário analisar alguns fatores que atravessam a intenção de construir propostas pedagógicas decoloniais/anticoloniais, a começar pelo fato de que a ideia inicial do projeto era dialogar com a escola “tradicional”, e isso significa também se colocar dentro de uma instituição regida por diversos parâmetros (que inclusive estão registrados em leis e diretrizes, bastante específicas). Por isso, uma das tarefas que se interpôs, foi a de analisar as leis que respaldam perspectivas interculturais dos currículos, e também o próprio tema que envolve pensar o que é um currículo de Literatura para o Ensino Médio. Começamos esse trabalho partindo da lei 11645/2008 (ANEXO 1) que instaura a obrigatoriedade do ensino das Culturas Indígenas, em um movimento um pouco posterior ao da Lei 10639/2003 (ANEXO 2) que tratou das do ensino de História e Culturas Afro-brasileira e africana, ambas modificaram a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Percorrendo o histórico das Leis podemos notar que, mesmo com tantos retrocessos em termos legais no que diz respeito à legislação para o Ensino Médio²⁹, ainda consta na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação o Artigo 26-A, (no qual se expressa a Lei 11.645/2008), que especifica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Mesmo que sem uma regulamentação específica, a lei respalda, em certa medida, que esses

29 Cursos mais tecnicistas, voltados para um mercado de trabalho mecanizado que subalterniza os jovens que já foram anunciados, por mais que até o momento não tenhamos um documento oficial que determine a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, já existe na Lei de Diretrizes e Bases um indicativo, Art. 36, de que o educação técnica profissional ocupará um quinto da formação dos jovens no Brasil, 20% da carga horária dedicada para “novos arranjos” curriculares.

temas apareçam transversalmente nos currículos, ainda que estejam implicadas nessa tarefa as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Artes e Literatura, bem especificamente.

4.1 A Lei 11645/08

Para instrumentalizar o debate, é necessário conhecer um pouco mais da lei que motiva essa discussão. A lei 11645/08 foi implementada como uma expansão para a já existente 10639/05 que obrigava o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, principalmente na disciplina de história. Essa última foi elaborada e decretada em função da pressão feita pelo movimento negro para que houvesse ferramentas mais contundentes para propulsionar a produção de projetos para uma educação antirracista. No entanto, a lei deixava de lado as outras etnias, que também foram excluídas dos programas oficiais da educação no Brasil, e justamente por pressão do movimento indígena e dos demais movimentos sociais foi formulada a nova lei.

A lei 11645/08, também faz parte de uma série de encaminhamentos propostos pelas lideranças indígenas que pautam em vários espaços o reconhecimento e a visibilidade das diferentes etnias existentes no país, uma vez que, mesmo com as conquistas marcadas pela constituição de 1988, muitos dos direitos dos povos indígenas continuam sendo desrespeitados, em parte devido ao amplo desconhecimento sobre as suas culturas e especificidades. Dar a conhecer a cultura e a pluralidade dos povos originários brasileiros, é um dos intuitos da "nova" lei, uma vez que a escola básica é um dos principais ambientes de formação de opinião dos jovens cidadãos. Sendo assim, a normativa atende ao chamado dos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento da diversidade étnica, ainda que não estabeleça parâmetros para a prática desse processo.

Do ponto de vista legal, aconteceram desdobramentos importantes em prol das comunidades indígenas. Percebemos uma sucessão de leis (que mais tarde foram acompanhadas pela política de cotas raciais nas universidades e demais instituições públicas), que de certa forma contemplam as reivindicações das lideranças, e dessa forma o Brasil avança, seguindo o compasso de outros países da América Latina, em direção à conformação do que se poderia chamar de "nação multicultural". Porém, sabemos que na prática, as leis não são garantia de mudanças efetivas, sendo, antes de tudo textos, negociações e, sobretudo discursos apaziguadores. Por isso é preciso avaliar criticamente a situação e posicionar-se um

passo à frente para pensar o que se pode fazer para implementar a lei de forma efetiva, respeitando as vontades daqueles que estão diretamente implicados.

Reconhecer e registrar que existem inúmeras etnias, e que estas têm suas particularidades, não torna um país e seus habitantes menos racistas. Tanto é que, mesmo marcando posição nos espaços burocratizados do poder, os povos indígenas seguem em luta e resistindo a diversas formas de violência. Sobre este aspecto, Ailton Krenak pauta que "a erupção de novas identidades significa novos direitos, novos parâmetros de relação. E quem está fazendo esse enunciado tem que se preparar para comandar a guerrilha, a guerra, onde recua a retaguarda e avança a vanguarda, onde avança a retaguarda e recua a vanguarda." (KRENAK, 2015, p. 242). Tomando esse ponto de vista, percebemos que as políticas governamentais representam conquistas, mas não refletem a realidade, tampouco garantem a sua transformação.

5 RELATAR O VIVIDO PARA RESSIGNIFICAR O FUTURO

Um dos intuitos principais dessa pesquisa é proporcionar um relato de experiência que, ainda que breve, possa ser compartilhado entre educadores para que as questões das criações de produtores indígenas sejam mais conhecidas e se tornem tema para projetos nas salas de aula de escolas não indígenas. Partindo da minha recente vivência enquanto educadora popular em um cursinho que prepara pessoas para ingressarem na universidade, construí um percurso que agora partilho como forma de somar a prática ao que foi discutido em termos teóricos anteriormente neste trabalho.

Desde o início, me propus a produzir um material que pudesse se desprender da pesquisa e tomar outras formas em situações reais de sala de aula. Com este propósito, selecionei as mais diversas produções de artistas, escritores, músicos, cineastas indígenas de diferentes partes do Brasil, e organizei esses materiais em uma sequência didática que passaria a compor o projeto “Juventudes indígenas e resistência” (**Apêndice 1**). A ideia inicial era buscar uma instituição na qual eu pudesse desenvolver o projeto em conjunto com os alunos no formato de oficinas que teriam a duração de um semestre e aconteceriam semanalmente. Realizando o planejamento prévio (que apareceria como proposta aos alunos de forma mais linear), geraríamos um produto final para materializar a experiência. Criaríamos um espaço específico de familiarização com os materiais de produtores indígenas em sala de aula, sendo este o tema principal do projeto e os demais tópicos curriculares eventualmente circundariam o tema gerador.

O que de fato aconteceu foi que inúmeras dificuldades se colocaram durante o processo e, por fim, esse tempo específico em que eu seria facilitadora da vivência com a Literatura Indígena e seus desdobramentos não aconteceu conforme o planejado. Resolvidas as frustrações, ficaram ainda as expectativas de desenvolver aquela proposta e também as preocupações metodológicas, uma vez que as diretrizes que conduzem esse trabalho passam justamente pela indissociabilidade entre produção de pensamento teórico e prática.

Conformada ainda pela minha formação acadêmica institucional (que fez de mim uma pesquisadora), me pareceu evidente naquele momento que a realização do debate só seria possível, em termos metodológicos, se eu me distanciasse da rotina para produzir um ambiente de pesquisa com os alunos que fosse especial e plenamente destinado ao trabalho com as criações de artistas indígenas. Até aquele ponto, ainda não havia percebido o quanto

da minha própria formação enquanto pesquisadora e professora estava permeada com a temática das literaturas indígenas; tampouco conseguia perceber a multiplicidade de reflexões provenientes do fato de que a minha vivência enquanto professora se distancia muito pouco da pesquisa e vice-versa.

O esforço que fazia até aquela altura era o de preservar o lugar da pesquisa, tendo-o como um espaço quase sagrado no qual o rigor do método e os parâmetros teóricos são o que produz o resultado e também o que garante a veracidade do conhecimento produzido. Sem perceber, propus justamente algo que me afastava do ambiente onde se davam as relações que tanto queria ver, pois paralelamente à pesquisa, segui minha rotina de aulas em um curso preparatório para o Enem e vestibulares, chamado Território Popular³⁰. As circunstâncias novas que me posicionavam como pesquisadora (para além de todas as multiplicidades da minha identidade), me exigiram uma série de comportamentos que não eram tão compatíveis com o que eu experimentava no pré-Enem, porém nada me impedia explicitamente de interligar os espaços fazendo a mediação necessária. Inconscientemente, negligenciando o princípio de que o pensamento decolonial não é apenas um paradigma teórico, mas também uma postura e um modo de atuar (WALSH, 2013), me cerquei de modelos que camuflaram em parte as formas de estar que constituí ao longo da formação, transformando o momento da sistematização da experiência num protocolo acadêmico. Este capítulo tem o intuito de refazer o percurso da experiência vivida, partindo da discussão sobre a proposta inicial, problematizando o estágio da prática da pesquisa e principalmente narrando o momento em que percebo de fato o quanto a temática das literaturas (e demais criações) indígenas emergiram e atravessaram os conteúdos nas aulas de Literatura no Território Popular.

5.1 Sobre a proposta didática

30 O Coletivo de Educação Território Popular surge da união de vontades e sonhos de diversos indivíduos envolvidos com distintas áreas dos saberes. Somos docentes em formação, já formados(as), comunicadores(as) sociais, psicólogos(as), pedagogos(as), psiquiatras e advogados(as). Nosso principal objetivo é o de construir e fortalecer um espaço educacional de caráter acolhedor, plural e democrático, um Pré-Vestibular Popular (PVP). Com a criação desse espaço, elaboramos práticas educacionais que possam vir a contribuir para a emancipação dos sujeitos e pela democratização do Ensino Superior, atuando junto a camadas populares de nossa sociedade. Texto retirado do site, disponível em: <<https://www.territoriopopular.com/>>. Acesso em outubro de 2017. No qual é possível encontrar mais informações sobre o coletivo. Para acompanhar as atividades realizadas pode-se acessar também: <<https://pt-br.facebook.com/territoriopopular/>>. Acesso em outubro de 2017.

A ideia central da proposta era reunir alunos que tivessem vontade de conhecer algumas produções de realizadores indígenas de diferentes povos, e também compartilhar a reflexão de como podemos promover espaços de aproximação para que mais pessoas conheçam esses materiais, apresentando também a minha experiência como professora de Literatura que lida com essas questões em sala de aula. O ponto de partida do debate era a constatação de que, ainda que tenhamos avançado no que diz respeito à construção de melhores relações étnicas no ambiente escolar, sabemos que este é um caminho que necessita ser trilhado cada vez mais profundamente. Era com este intuito que o projeto visava ampliar o debate e ativar a sensibilidade para tratar dos temas da diversidade étnica e, mais especificamente, sobre os temas relacionados aos povos indígenas do Brasil. Aliando essa ideia ao fato de que, uma forma possível de aproximar a realidade dos povos originários à nossa, é conhecendo o que esses indivíduos a partir de suas subjetividades têm produzido enquanto discurso de autorepresentação. Isto é, o que as pessoas de diferentes povos têm dito sobre si mesmas? Que tipos de materiais são produzidos? Como podemos acessá-los?

De início, a ideia era circularmos pelo campo das linguagens em suas mais variadas formas, que parecem ser um terreno bastante fértil para esses encontros interculturais, já que desde algum tempo crescem as produções de livros, filmes, vídeos, realizados por sujeitos das mais diversas etnias indígenas. Sabe-se que se percorrermos o curso da historiografia e da literatura hegemônicas encontraremos diversas representações do indígena (nos romances de José de Alencar e as cartas dos cronistas como Pero Vaz de Caminha, por exemplo), porém o importante é perceber o quanto essas imagens construíram modelos estereotipados, anacrônicos que não representam a realidade dessas pessoas na nossa sociedade atual, e tampouco representam suas manifestações estéticas, poéticas e artísticas com a mesma propriedade com que o fazem os próprios indígenas. Por isso, é preciso atentar e escutar essas vozes que rompem esse efeito de silêncio projetado pelos modelos hegemônicos que colocaram o indígena num lugar do passado na nossa história, como se não fôssemos todos sujeitos contemporâneos e habitantes deste continente.

Além disso, a proposta traz também noção de que para compreender outras formas de pensar e de construir conhecimento e arte é preciso se envolver com culturas, cosmologias, línguas e territórios daqueles que geram tais formas. Para que isso aconteça de maneira mais sensibilizadora, nem sempre a palavra escrita é suficiente, uma vez que em sua maioria as produções de realizadores indígenas apresentam um caráter multimodal: que integra suportes distintos (desenho, grafismos, cestarias performance e, etc.), elementos da tradição e da vida contemporânea cotidiana. Sendo assim, a ideia era circular por entre algumas produções de

alguns povos, para elaborar o debate sobre diversidade de linguagens, e também para pensar como são as formas de expressão das juventudes indígenas e as nossas.

Como objetivos gerais³¹ coloquei que seria interessante conhecer mais sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil; compreender a legislação de educação para as relações étnico-raciais e suas mudanças recentes; aproximar-se das produções de realizadores (principalmente jovens) indígenas; apropriar-se das lutas e discussões ao redor da questão indígena; desfazer um pouco mais as imagens estereotipadas que existem sobre os indígenas, na literatura e na história; circular por outras formas de expressão da linguagem que não a escrita; e perceber a performance como uma possibilidade de expressar ideias, sentimentos, pensamentos, manifestos, etc.

Mais especificamente, assistiríamos a filmes, vídeos e performances de realizadores indígenas, para instrumentalizar e discutiríamos sobre os materiais propostos para conhecer e pesquisar, e no decorrer do processo pensaríamos coletivamente um produto (material impresso, virtual, sonoro ...) para o fechamento do curso. Os encontros teriam o formato de oficinas semanais durante um trimestre, nas quais teríamos o tempo para conhecer e dialogar sobre uma produção de realizadores indígenas e em seguida produzir nossas próprias leituras sobre o que foi apresentado. Inicialmente, a ideia era que essas atividades fossem propostas para turmas do primeiro ano do Ensino Médio.

Partindo dessa sistematização desdobraríamos algo como um trabalho de campo, que em princípio seria realizado em uma escola estadual de Ensino Médio na cidade de Porto Alegre. Porém, como comentei anteriormente, não foi possível em função de alguns atravessamentos que o trabalho de campo se desse exatamente conforme o planejado. Certamente a proposta não deixa de ser uma parte importante deste trabalho, e acredito que siga sendo uma sistematização possível para tratar da temática indígena nas escolas não indígenas. Mesmo sem o relato de uma prática que, de certa forma, comprovasse a sua efetividade e repercussões desse material especificamente, ainda podemos tomar essa etapa do trabalho como um parâmetro para a escolha de materiais e de elementos que despertem a discussão sobre a temática que se faz necessária e urgente.

5.2 No Território Popular

31 Cada etapa deste planejamento pode ser vista com mais detalhe no documento que está anexado ao trabalho (APÊNDICE).

Concomitantemente com o desenvolvimento da pesquisa que culmina este trabalho, ingressei no Coletivo Território Popular como professora de Literatura. O Território Popular é um coletivo de docente e discente construído com o objetivo de preparar pessoas que estejam interessadas em ingressar na universidade pelo Enem e vestibulares. Articulando-se de forma horizontal, o coletivo acolhe pessoas de origem popular e pauta a possibilidade de democratização das universidades, problematizando as questões de acesso, permanência e currículos. Em termos pedagógicos, o Coletivo atua na perspectiva da Educação Popular, propondo o debate sobre as questões da sociedade e do contexto dos estudantes juntamente com os conteúdos exigidos pelas provas, tentando construir essa dinâmica de forma interdisciplinar e adotando práticas como a docência compartilhada para propor as aulas da maneira mais coletiva possível. Atualmente, o Coletivo ocupa dois espaços na cidade de Porto Alegre: uma escola da rede pública estadual (Instituto Educacional Rio Branco) e também o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, atendendo estudantes das periferias da cidade e da grande Porto Alegre.

Desde o ingresso no Coletivo, percebi que as atividades eram de maneira bastante integral, ou seja, articulando diferentes áreas do conhecimento e também os debates que emergiam na sala de aula, inquietações e sentimentos para produzir justamente uma experiência mais complementar do ensino. Trazendo a perspectiva da educação popular, é possível também propor aos alunos outras formas de organizar os conteúdos curriculares, de maneira que seja possível construir conjuntamente olhares críticos sobre o que é necessário aprender em cada área do conhecimento. Na disciplina de Literatura, por exemplo, tentamos construir um caminho pelo qual fosse possível costurar conteúdos da periodização literária no Brasil, com outros conteúdos que estivessem conectados com as reflexões sobre temas da sociedade e atualidade.

Nesse processo de aprender como preparar as aulas, do convívio com os estudantes e também da circulação pelo ambiente da Educação Popular, pude perceber que a questão da representatividade e da ausência de vozes “minoritárias” na literatura selecionada para as provas é um tema que chama muito a atenção e o interesse dos alunos, e o meu também. Cada vez que discutíamos sobre as características de determinado período e seus contextos histórico-geográfico-social caímos no debate sobre as escolhas de autor, estereótipos e falta de representatividade nos personagens e enredos das obras.

5.3 A Semana das Resistências

No início do ano de 2017, os docentes do coletivo prepararam uma semana com aulas temáticas e interdisciplinares. Os períodos da semana foram reorganizados para que os membros do coletivo pudessem planejar atividades especiais. Nesse ano, o tema escolhido foi “resistência”, pensando que no semestre anterior muitos alunos egressos do Ensino Médio passaram pela experiência da ocupação das escolas estaduais,³² e por isso poderíamos desdobrar o debate sobre as várias formas de resistir às opressões que os grupos articulam para poderem sobreviver na nossa sociedade. E foi a partir desse tema que organizei, junto com outros colegas do núcleo de Linguagens (Literatura, Língua Portuguesa e Línguas Adicionais), uma atividade sobre as formas de resistência dos povos originários do Brasil. Para realizar a atividade, (Ver Quadro 1), pensamos a partir da ideia de que a linguagem também é um campo de disputas de poder e de legitimação de discursos e, sendo assim, também representa um campo onde as fatias subalternizadas da sociedade ocupam espaços, desestabilizando o que existe de padrões homogeneizantes e preconceitos. Aproximando ainda mais o debate, propusemos uma atividade pela qual pudéssemos perceber o uso específico da linguagem que fazem alguns escritores e ativistas indígenas, mostrando que as escritas desses sujeitos são de fato a contramão do que diz o senso comum sobre as comunidades e povos indígenas.

A atividade (**Apêndice 2**) consistiu em um jogo, no qual os alunos, separados em grupos, deveriam escolher dentre uma série de frases, proferidas por escritores, artistas e ativistas indígenas e também quais as palavras ditas por não indígenas. Todos tiveram tempo para ler e debater no grupo sobre as suas respostas, logo em seguida passamos ao compartilhamento das respostas de onde poderíamos partir para um debate mais detalhado. Durante o momento do compartilhamento das respostas também passamos a apresentar diversas obras e documentos escritos por pessoas de etnias indígenas distintas.³³ A cada citação parávamos e perguntávamos a quem eles atribuíam a autoria e, a partir das respostas

32 No ano de 2017, muitas escolas no país inteiro foram ocupadas por seus estudantes que protestavam contra as medidas orçamentárias dos governos (estaduais, principalmente), e também em apoio aos professores que estavam em greve em função do parcelamento salarial. Durante o segundo semestre, praticamente todas as escolas da região de Porto Alegre estavam ocupadas por seus estudantes que as geriam de maneira autônoma, propondo várias atividades e discussões políticas. Sobre este momento, pode-se ler mais no artigo de Eliane Brum para o jornal El País: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/31/opinion/1477922328_080168.html (publicado em 31/10/2016). E também nesta reportagem da Carta Capital publicada em 02/11/2016: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-cobertura-das-escolas-ocupadas-silencio-e-criminalizacao>

mediamos o debate introduzindo elementos novos para a discussão e principalmente apresentando as fontes de cada manifestação. Dentre as frases de sujeitos indígenas colocamos nomes como Edson Kaiapó, Kaká Wera Jecupé, Daniel Munduruku, fragmentos do manifesto *Aty Jovem*, escrito por jovens Guarani-Kaiowá e, etc. Para contrastar, escolhemos partes da carta de Pero Vaz de Caminha, de uma das crônicas de Pero Gândavo e também de políticos e jornalistas da atualidade no Brasil. O claro contraste das posturas, temas e formas que apareciam nas frases já começava a evidenciar um dos argumentos centrais do debate: mesmo que as frases todas estivessem escritas em português do Brasil, era bastante proeminente (em alguns casos, mais e em outros menos) o preconceito e o desconhecimento dos não indígenas com as culturas originárias, o que nos servia para debater a necessidade de autorrepresentação dos grupos e também abrir o espaço para o autorreconhecimento e para a importância de existirmos enquanto coletivo (com as nossas especificidades, étnicas, familiares, religiosas, etc.). Ainda que de forma bastante sutil e lúdica, o intuito dessa atividade era fazer pensar sobre o fato de que se queremos ser respeitados nas nossas formas próprias de existência, temos que, sobretudo reconhecer e respeitar a existência do outro (principalmente quando se tratam de grupos socialmente subalternizados e desumanizados). Praticamos conscientemente, mesmo que só por algumas horas, o processo de nos reumanizarmos pelo reconhecimento e reumanização daqueles que são tidos pela sociedade envolvente como seres menos capazes, inferiores.

A leitura dos trechos, o debate e, principalmente, a presença dos materiais físicos, proporcionaram a ambiência necessária para que pudéssemos tratar do tema principal que era como as linguagens constituem um campo de disputas de poder, e como a partir dos textos, podemos acessar diferentes pontos de vista, sendo a literatura (e a arte em geral) um campo em que essas estruturas de poder se manifestam nos diferentes suportes que os grupos escolhem para representar o mundo e se autorrepresentarem. No nosso caso específico, queríamos ainda tratar da escrita como ferramenta que materializa o empoderamento pela língua, por isso escolhemos textos escritos de diferentes pontos de vista. Foi justamente esse aspecto que provocou o primeiro estranhamento no momento em que começamos a discutir a autoria das frases na atividade: perguntas³⁴ como “índio sabe escrever?”, “índio tem livro?”,

33 Foram selecionados romances, livros de contos, livros de poemas, cd's de música, manifestos, pinturas, artigos de jornal, um livro de fotografia, coletâneas de ensaios, textos científicos, DVD's e, etc. Todos os materiais foram levados para a sala de aula e circularam entre os alunos para que eles também pudessem sentir de forma um pouco mais concreta do que significa essa especificidade das obras de autoria indígena.

34 Todas as falas e relatos foram retiradas do meu diário de classe, que em um primeiro momento não tinha o intuito de ser um diário de campo, mas que no decorrer da pesquisa acabou se tornando importante, uma vez que voltei os olhares para a experiência que foi plenamente sentida. Como relatei anteriormente, o Território Popular não era o meu espaço de pesquisa, mas sim o lugar onde eu atuava enquanto

“só tem índio na Amazônia?”, e outras surgiram e possibilitaram que pudéssemos aprofundar a discussão inclusive tratando de como o termo “índio” é homogeneizante e não condiz com a diversidade de etnias que pretende abarcar. Na mesma medida em que a turma apresentava essas dúvidas, se construiu um tempo de apreciação das produções de artistas indígenas e de contraste com o que se diz sobre essas etnias, principalmente na mídia e nos documentos historiográficos que ainda hoje são amplamente estudados nas salas de aula de Ensino Médio.

Um levantamento importante que fizemos a partir dessa atividade, foi o de perceber que se nos propormos a conviver na diferença e reconhecer todas as possibilidades de existência que nos rodeiam, devemos também acolher o discurso dos povos originários, não só quando ele chega até nós mediado pelos veículos de comunicação e nem pelo discurso governamental, mas que também precisamos prospectar os materiais que nos proporcionam outras vozes e ajudam a desconstruir estereótipos já sedimentados no nosso pensamento. A surpresa dos estudantes ao se depararem com os materiais produzidos por indígenas instaurou um espírito de curiosidade que estimula a vontade de se aproximar a outras culturas, e a partir daí poder gerar outras leituras das obras escolhidas para o vestibular, por exemplo. A contemporaneidade dos sujeitos originários ainda surpreende, mesmo em espaços nos quais a produção de conhecimento passa principalmente pela contestação dos modelos clássicos, e nessa oportunidade foi possível demonstrar qual era a nossa intenção enquanto professoras da área de linguagens.

Outro fato bastante interessante que aconteceu nessa atividade foi que pudemos apresentar a própria noção de “linguagem” por meio dos materiais reunidos: como levamos livros com vários formatos e também DVD’s, CD’s de música, pinturas e, etc., pudemos iniciar o debate sobre o que significa estudar a linguagem. Apontando para os alunos como era notável a mescla de grafismos, palavras, espiritualidade e diversos elementos nas produções, foi possível iniciar esse processo de pensar a linguagem de forma multimodal e também, problematizar os usos e os valores que a sociedade atribui para cada forma da linguagem. Mais que tudo, nessa atividade colocamos inúmeras dúvidas, como sobre: o que é a arte? O que é a linguagem? Quais são as formas possíveis de usar a Língua Portuguesa? O quanto conhecemos desse território que chamam Brasil?

Além do mais, iniciamos a cronologia das literaturas produzidas no Brasil começando por produções mais contemporâneas, que desafiam a noção de nacionalidade e também problematizam as ideias fundacionais que marcam os manuais de Literatura Brasileira.

docente, porém no processo percebi que nem os temas da pesquisa estavam distante dos conteúdos de sala de aula, e nem o fazer da pesquisa estava distante da prática docente.

Iniciamos nossos estudos pelo que existe de mais contemporâneo, mas que ao mesmo tempo diz respeito a tradições milenares que existem e resistem também pela linguagem em suas diversas formas, e que ocupam o território da escrita e das artes como forma de permanecerem vivas e se fazerem notar. Ficou implícita, nesse debate, a importância que atribuímos a esse movimento de se apoderar das ferramentas de poder (nesse caso a escrita e as artes), para poder transformar a história e contrapor as violências perpetradas pelos discursos mais valorizados na sociedade, como a mídia de grande alcance, a historiografia clássica e a literatura canônica.

5.4 Atividade sobre Biomas

Essa foi uma atividade que proporcionou momentos importantes de reflexão. Ela surgiu de um encontro das disciplinas de Literatura, Biologia e Geografia na qual discutimos a formação dos Biomas brasileiros a partir da intersecção dessas áreas. Inicialmente, nos reunimos entre professores para desenhar o que seria uma abordagem multidisciplinar do tema, pois para as provas do Enem e do vestibular da UFRGS, cada matéria exige uma leitura específica do tópico, e a ideia inicial era propor aos alunos uma aula que possibilitasse a percepção de que todas as áreas do conhecimento estão interligadas, e que a segregação delas é uma forma de estratificar o pensamento e impor certo rigor científico a todas elas, inclusive às que lidam com o que supostamente é mais abstrato e humano do nosso mundo.

Pensamos o planejamento traçando quais são os biomas brasileiros pela perspectiva da Biologia (Floresta Amazônica, Mata Atlântica, Pampa, Mata de Araucárias, Cerrado, Pantanal e Caatinga), e em seguida interpelamos a Biologia com as perspectivas da Geografia, colocando também a ideia de que as diferentes áreas criam as suas categorias para criarem seus métodos de estudo. Porém, o que de fato estava em jogo (mais do que uma interposição das disciplinas), era como se dá a relação dos grupos humanos com a natureza, e de que maneira o entorno está representado pelas manifestações dos grupos humanos que habitam cada região.

Para desenhar esse exercício, escolhemos personagens representativos de cada bioma (o Rio para a Amazônia, o Mar e a Floresta para a Mata Atlântica, a Coxilha para o Pampa, a Araucária para a Mata de Araucárias, os Alagamentos e os Pássaros no Pantanal, o Fogo/as Queimadas para o Cerrado e o Cactus para a Caatinga), e a partir dos personagens cada professor aproximava a sua leitura do que estava sendo analisado naquele bioma. No que

tocou à Literatura, além de escolher obras e autores que se preocuparam com a representação da natureza em suas obras, ficou também a tarefa de articular o caráter político das representações de cada momento, ou seja, nos perguntamos (entre nós professores, e também com os estudantes) de onde vinham as representações de cada Bioma, e se existiam retratos endógenos de cada região.

Sem dúvida as partes mais ricas da atividade foram os momentos de elaboração da atividade (no qual eu aprendi muito com os colegas não só sobre conhecimentos específicos de cada área, mas também sobre como planejar aulas integralmente), e o debate gerado em sala de aula com os estudantes, e essa parte feliz ou infelizmente fica comprometida no relato escrito que não permite a ambiência completa do que foi vivido. Porém, para poder compartilhar o que surgiu de cada momento relatarei um pouco o que foi discutido em linhas gerais sobre cada Bioma. O relato se detém também nos aspectos que dizem respeito à intersecção das áreas e no que fica mais próximo dos aspectos culturais de cada região.

Primeiro, descrevemos que tipo de vegetação e quais animais habitavam cada bioma, em segundo lugar falamos um pouco de descrição sobre o clima de cada região e, também na perspectiva da Geografia, qual relevo caracterizava aquele bioma específico. Quando entrava a Literatura e as manifestações culturais de cada região, a conversa ficava um pouco mais diversa (manifestações de vários tipos, em vários suportes, grupos étnicos diferentes, etc.), e ficava exposta a diversidade da própria natureza e como são múltiplas as formas de habitar cada região. Então, percebemos que assim como o que aparecia em termos de animais e plantas variava drasticamente, os grupos humanos também se organizam de maneiras diferentes em cada lugar, e notamos, por vezes, a dificuldade em catalogar o que existe de mais típico em cada bioma e, em muitos casos, as representações que conhecemos da região são projeções feitas por outros grupos, o que nem sempre dialoga com as formas de expressão produzidas a partir de cada lugar. Dessa forma, o que tentamos evidenciar com essa atividade foi que em cada lugar existe uma interação específica entre o que é humano e o que é natureza, e que os grupos humanos integram as regiões assim como os elementos naturais (às vezes de forma horizontal e respeitosa, às vezes de forma predatória e destrutiva).

Um dos exemplos que se destacou nessa discussão foi o bioma da Floresta Amazônica, sobre o qual se sabe muito pouco além do que circula no folclore ou na mitologia já bem pasteurizada que acessamos pelos meios de comunicação e pela literatura canônica. Nos perguntamos: o que sabemos sobre a Amazônia? e as respostas foram muito próximas, tanto entre nós professores quanto entre os estudantes. Tínhamos a ideia de que a Amazônia é essa floresta imensa que confunde as fronteiras do Brasil e outros países, e também que lá habitam

muitos povos indígenas, isso tudo conflui para a ideia do senso comum. Quando partimos para a descrição dos aspectos físicos, e vegetais já começaram a aparecer informações novas, o que auxiliou na continuidade do debate, pois existe uma produção específica dos povos que habitam a Amazônia que não condiz com esse clima de mistério instaurado pela literatura produzida no Modernismo, por exemplo, que propõe uma Amazônia fascinante e ao mesmo tempo exótica, selvagem e incompreensível em muitos aspectos. Para dinamizar essas perspectivas, trouxemos exemplos de produções que geralmente têm menos alcance e acabam por não fazer parte do nosso imaginário sobre a região, por exemplo, as obras de arte de artistas indígenas. Como esse universo é realmente diverso, escolhemos algumas que já compunham o nosso repertório: a arte do povo Huni Kuin (representada por uma pintura de Bane Huni Kuin) e o filme “O Abraço da serpente” (que não é uma produção feita inteiramente por indígenas, mas lida com essa perspectiva das cosmologias que habitam a floresta e a sua relação com a colonização, as fronteiras, as línguas e, etc.).

Outra parte dessa atividade que provocou um debate bastante rico foi sobre o bioma da Mata Atlântica, que é um dos biomas mais importantes do nosso país e, no entanto, é um dos mais devastados. Conversando, percebemos alguns fatos: a Mata Atlântica cobria praticamente toda a faixa litorânea do Brasil, a colonização do território brasileiro começa pelo litoral e, justo nessa região, estão situados os maiores centros urbanos, e também os polos de produção cultural mais reconhecidos (por exemplo, São Paulo e o Rio de Janeiro). Tais centros são responsáveis por muito do que existe de produção editorial (de grande circulação), e também muitas das representações que partem principalmente das capitais do sudeste, não representam a natureza da região, mas sim outras paisagens do Brasil, inclusive a floresta Amazônica.

O que também aparece é que a Mata Atlântica já quase não existe mais, e por isso não encontramos mais grupos que representem a sua relação com a natureza (e, a partir disso, se preocupem mais com a relação com a cidade, por exemplo). No entanto, quando trouxemos um livro de fotografias bastante recente (de 2015), produzido por um fotógrafo Guarani Mbyá, Verá Poty, as imagens retratam outra realidade: a Floresta bastante presente e viva; o povo Guarani Mbyá, que está lá há milhares de anos, o que faz deles conhecedores de cada parte desse território; tudo isso representado pelas lentes de um jovem Mbyá, numa produção contemporânea que traz elementos da tradição e também tecnologias contemporâneas para produzir arte. A Mata Atlântica, pelas fotografias e palavras do fotógrafo, não é apenas um bioma em extinção, mas é a casa, fonte de alimento, medicina e tudo mais que é necessário para a existência do seu povo. Pelas fotografias acessamos outras possibilidades, não só de

conhecer mais sobre a Mata, mas também sobre a cultura e a vida do povo Guarani Mbya do sul e do sudeste do Brasil.

Quadro 1- Materiais apresentados nas aulas.

BIOMA	MATERIAIS APRESENTADOS	DISCUSSÃO A PARTIR DOS MATERIAIS
Floresta Amazônica	- Informações sobre as características da vegetação, do solo, da formação dos rios, incidência de chuvas e, etc; - Imagens de lendas mais conhecidas do folclore, como a Cobra Grande/Honorato, o Boto; - Imagens das diferentes capas de Macunaíma (Mário de Andrade); - Quadro do artista Bane Huni Kuin; - Cartaz do filme “O Abraço da Serpente”.	Não conhecemos muito sobre a Amazônia e os povos que habitam nela; - Quase sempre a Floresta é tida como lugar de mistério e magia; - Pessoas “externas” descrevem a Amazônia como algo extremamente exótico, estranho e incompreensível; - Existem muitos artistas de povos originários da Amazônia que produzem arte nas mais diversas formas, como é o caso de Bane Huni Kuin; - Existem formas de conhecer as culturas amazônicas de forma mais horizontal e respeitosa, sem exotizar.
Mata Atlântica	- Informações sobre o tipo de vegetação; sobre os índices de desmatamento, e também sobre o relevo; - Livro “Os Guarani Mbya” de Verá Poty e Danilo Christidis (livro de fotografias e textos Ñe’e).	- Para falar sobre a Mata Atlântica; inevitavelmente passamos pelo histórico da colonização, que marca o início do processo de desmatamento e também a construção dos grandes centros urbanos do Brasil; - Surgiu também que a ideia de que não por acaso os produtos culturais de grande alcance (novelas, jornais, livros, etc.).
Caatinga	Cordéis e Xilogravuras.	- Uma discussão sobre o que é literário e o que é popular; - Modos de sobreviver no Cerrado (um bioma que só existe no Brasil); - Onde os autores buscam suas referências?; - Quem são os autores?; - Riqueza cultural x pobreza de recursos para a vida.
Cerrado	Ilustrações das primeiras edições de “Grande Sertão Veredas”; Graphic Novel “Estórias Gerais”.	- “A faixa de gaza do Brasil”.
Pantanal	Ilustrações e poemas de Manoel de Barros.	- O gado, a monocultura e as formas de devastação do bioma; - A grande diversidade de povos e o pouco que sabemos sobre essa região.
Pampa	“O Continente” (Volumes I e II) do romance “O Tempo e o Vento” de Érico Veríssimo.	- O Pampa como personagem; - A construção do gaúcho e o apagamento da diversidade; - Tradicionalismo e reprodução das opressões.

Fonte: da autora (2017).

5.5 O que fica do vivido

Acredito que pelo relato é possível notar o caráter incipiente e experimental das atividades, o que é absolutamente verdadeiro. No entanto, gostaria de atentar para a reflexão que sucedeu a prática: percebemos, pela vivência com o Território Popular que mesmo os conteúdos mais rígidos e as exigências mais concretas (como as provas do vestibular da UFRGS e do Enem), podem ser permeados por discussões relevantes socialmente. Em ambos os momentos (na semana das resistências, e na atividade sobre biomas,) o que mais ficou evidente foi o fato de que os debates em sala de aula suscitam discussões muito mais abrangentes, e que pode ser justamente nele que se propulsione a autonomia para pensar criticamente o entorno. Podemos pensar que a escola é um espaço de autolibertação e descoberta, podendo proporcionar momentos de reencontro e, nesse caso específico de reencontro com a identidade étnica que nos negam a partir do momento que ingressamos nas instituições colonizadas/colonizadoras.

O comum é aprendermos no ambiente escolar tudo o que necessário para exercer a cidadania patriótica que nos é exigida. A conformidade com o padrão circunscrito às fronteiras que contêm também modelos de “ser humano” e da própria humanidade. Sendo assim, pedagogias insurgentes sociogênicas (WALSH, 2005) devem auxiliar no processo de construção de espaços de reconhecimento, transformação da condição colonial, para que através de ações práticas e conjuntas possa haver a coexistência consciente das diferentes formas de conceber o humano. Fomentando ambientes com corpos e mentes livres “preservando em todas suas relações o respeito para valores básicos que constituem o mundo humano” (FANON, 1967, p. 222).

6 HABITAR O PRESENTE PARA TRANSFORMAR O FUTURO

Tomando uma perspectiva mais geral da pesquisa e tentando posicionar as atividades relatadas na metodologia proposta, identifico que o fato de termos construído e realizado as atividades de maneira apartada da pesquisa contribuiu para o argumento de que as temáticas que aparecem latentes na nossa sociedade são na verdade o centro da discussão em sala de aula, e acabam sendo elas tangenciadas pelos conteúdos tradicionais. Escapamos da grade curricular, pensamos primeiro um acontecimento e depois pensamos o que tinha a ver com isso em termos curriculares, que na verdade é tudo, pois se adotamos perspectivas mais holísticas com relação ao mundo, ao conhecimento e as artes, por exemplo, tudo está conectado de alguma maneira (a fauna, flora, a cultura, a sociedade).

Esse movimento se deu de forma quase espontânea e, no meu caso especificamente, demonstra o quanto as questões da temática indígena, por exemplo, já fazem parte do repertório independentemente do conteúdo a ser trabalhado. Significa dizer que a discussão sobre os efeitos do colonialismo e da colonialidade sentidos pelos povos originários (e pela sociedade brasileira), já estão no campo de visão e atravessam qualquer debate no que diz respeito à cultura e representações, principalmente na Literatura e na Arte. Sem dúvida, as questões não estão resolvidas e muito menos os preconceitos, mas se evidencia um movimento quase sem volta de percepção das desigualdades que caracteriza o primeiro passo para a um movimento pedagógico decolonial: o de desaprender o que foi imposto, para poder se reconhecer e assim partir para novos aprendizados.

Partimos então para um ponto importante desse relato, que é o de perceber o entrecruzamento de duas possibilidades práticas: o momento em que criei um planejamento e pensei no desenvolvimento dele com uma turma de Ensino Médio e o outro momento em que sem direcionar os planejamentos para a pesquisa, criei junto com os colegas do Coletivo Território Popular um espaço de aproximação com a temática indígena que não estava descolado da necessidade de apreender os conteúdos para o Enem. A análise se volta, não para as atividades desenvolvidas propriamente, mas para a tomada de consciência de que é sempre possível tratar de temas socialmente relevantes, independente do espaço que está dado. Mesmo um curso preparatório para uma prova bastante específica, acaba sendo ambiente propício para o desenvolvimento de projetos e discussões que contribuam para a transformação dos padrões sociais. Isso acontece não por mera coincidência, mas por que as escolhas dos professores, a organização coletiva e as metodologias adotadas permitem que os

debates emergjam e sejam recebidos pelos sujeitos envolvidos. A perspectiva da Educação Popular impulsiona a possibilidade de que isso aconteça: se podem criar perspectivas críticas e os professores têm a chance de dar vazão para essas perspectivas em um ambiente colaborativo e solidário.

Se no primeiro momento, as propostas aqui relatadas partiram das/dos professoras/es (principalmente na Semana das Resistências, e na escolha dos Materiais para a atividade sobre Biomas), o desenvolvimento delas e a riqueza do debate somente se materializaram pelo envolvimento, interesse e curiosidade por parte dos estudantes. Por essa razão, a percepção do que experimentei sendo professora naquela circunstância só pôde ser elaborada depois, pois durante o processo, a dedicação era em realizar as atividades, me engajar com os estudantes nesse desafio de produzir outras leituras sobre o cânone da literatura, e também sobre as noções de cultura que desenvolvemos, e isso se desenrolou sem estratégias prévias. Partindo desse último aspecto, aparece um dos “nós” desse trabalho, ao pensarmos: ao mesmo tempo que a proposta didática que pensei primeiro tem relevância e fomenta outras abordagens da literatura em sala de aula, sem a prática ela acaba um pouco esvaziada de sentido, justamente porque a ideia é pensar propostas pedagógicas que estejam em movimento, dialogando com os sujeitos envolvidos, atendendo suas demandas e criando espaços para a produção de conhecimento.

O que permanece é que, mesmo sem reflexão teórica especificamente voltada para elaboração das atividades, conseguimos elaborar um momento de produção de conhecimento crítico e de contestação das estruturas opressoras, e isso se deve principalmente ao fato de já termos repertório (ainda em construção), para selecionar elementos que não estivessem vinculados ao que produzem as máquinas do pensamento hegemônico. O que está em curso é essa sistematização no presente do que foi vivido no passado e o que pode construir possibilidades no futuro. Tudo o que temos são as memórias do vivido e a possibilidade de experimentá-las novamente no presente pelo exercício da narrativa.

Escrever a dissertação é também processo de aprendizagem, pois assim como as normas se colocaram, elas foram ressignificadas para dar conta do que eu tinha para dizer. Sendo assim, mais do que produzir metalinguagem, é também colocar-se como mediadora, compreender o lugar de *estar*, posicionar-se de maneira crítica e contra todas as formas de opressão, mesmo que essa postura esteja refletida em texto plano/bidimensional. Ainda gostaria de proporcionar um texto que não se encerra em si mesmo, mas que está aberto e é fruto de um processo bastante experimental e atravessado pelas minhas experiências de formação (em casa, na Universidade, no Território Popular...) e principalmente da

convivência com professores e comunidades Mbyá Guarani e Kaingang durante o trabalho com o projeto Saberes Indígenas na Escola.

Também é atravessado pelo contato com o *Rap* dos jovens Mbyá e Kaiowá que trouxe uma nova perspectiva para esse canal de comunicação tão poético e conectado com o fazer coletivo e com a constituição de redes de compartilhamento de informação, que não pedem licença e invadem as rádios e *timelines* cada vez mais. Esses grupos que transformam a vida dentro do limite que o projeto desenvolvimentista do país oferece, em arte combativa, seguindo a tradição de *fagocitar* as formas da linguagem, na medida em que elas lhes tocam e produzem sentido. A partir daí já é passada a hora de compreender que a arte produzida pelos sujeitos indígenas no Brasil (e na América como um todo) já não pode ser mais objeto de estudo e análise sem ser também referência estética, representando uma guinada nos discursos que tratam desses povos e tomando para si a palavra.

O objetivo não é construir um novo cânone com autores indígenas, mas sim “positivar” as produções para romper os ciclos de invisibilização, sem produzir novos sistemas de valoração, pois a postura principal desse trabalho é circular entre as mais diversas possibilidades estéticas, observando suas particularidades e contextos de produção, podendo assim construir uma perspectiva mais solidária para poder enxergar as diversas “humanidades”. Para que isso seja feito, é fundamental adotar posturas críticas que questionem tudo que se interpõem, impedindo a coexistência de sistemas. Estruturas canônicas impostas e sistemas padronizadores e valorativos podem ser opressivos, por isso acredito que podemos dedicar a atenção necessária para a compreensão das obras, dinamizando o tempo e colocando a interculturalidade em primeiro plano. Além disso, gostaria de expressar a intenção de colaborar com o movimento de produzir teorias para que realize de fato a interculturalidade, ou seja, que respeitem as subjetividades, as corporalidades que sejam acessíveis para ler e conhecer.

Esse trabalho foi também a confluência de uma série de fragmentos que compuseram minha formação: o contato com as literaturas indígenas, a convivência nas comunidades e a aproximação com o pensamento decolonial. A criação desse repertório envolve processos formativos muito mais longos e diversos, uma vez que, no tempo em que vivemos, raramente temos acesso a produções “outras” nas instituições de ensino formais. Porém, se na minha trajetória, o contato com as literaturas indígenas aconteceu durante a graduação (por intermédio de uma professora) e se estendeu por vários anos, penso que, com os alunos do Território Popular, essa semente se fez presente, e quando esses sujeitos chegarem às universidades já não serão mais condescendentes com cânones e modelos que perpetuem o

apagamento dessas produções. Aprendemos também que as escolas e universidades não são detentoras do saber, e que existem muitas outras formas de produção de conhecimento, que utilizam suportes diversos e que se manifestam de maneiras infinitas. Já não seremos (nós intelectuais, acadêmicos dessa geração) mais sujeitos que toleram o discurso acadêmico que se esforça em promover uma “neutralidade” que na verdade é o apagamento dos pertencimentos (e das existências como todo), pois experimentamos um espaço onde mais que aprender a ser alguém, pudemos simplesmente existir e aprender a coexistir (*estar, no más*, como assinala Rodolfo Kusch [2007]) e, lidar com os conflitos decorrentes disso. Sobretudo, a experiência na disciplina de Literatura, no Coletivo Território Popular, me proporcionou um aprendizado que aos poucos revelou sua dimensão: me vi aprendendo a ser professora, o que agora já faz parte do meu *estar* e também a perceber o quanto nossos movimentos pedagógicos serão sempre decoloniais (ou anticoloniais), se tivermos claras as nossas escolhas de repertório e não permitirmos que se reproduzam modelos preconceituosos e excludentes. Pensar coletivo e consciente para que sejamos sempre sementes, brotando em detrimento da aridez do sistema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Lei 10.639**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Lei 11.645**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. Manaus: Cenesch – Setor de Publicações, Série Conferências, Estudos e Palestras, nº 1, set. de 2000, pp. 17-34.2011. Rio Grande, n. 7, 2007.

ALMEIDA, Maria Inês de & QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

COLOMBRES, Adolfo. **Oralidad y literatura oral**. In: *Oralidad, lengua, identidad y memoria de América* v.9 (1998): 15-21.

CUSICANQUI, Silvia R. **Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y quechwa de Bolivia, 1900 – 1980**. Genebra: Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social, 2010c.

_____. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores** - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón, 2010.

_____. **Pueblos originarios y estado**. La Paz: Azul, 2008.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2007.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea**. In: DALCASTAGNÉ, Regina. *Ver e imaginar o outro*. São Paulo: Horizonte, 2008.

EVEN-ZOHAR, Itamar. **"Factores y dependencias en la cultura: Una revisión de la teoría de los polisistemas"**. Teoría de los Polisistemas. Arco Libros, 1999.

FREIRE, José R Bessa: Artigo revisado e atualizado em 2008, a partir da versão original: **Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo**. Em: Salomão, Jayme (dir): *América: Descoberta ou Invenção*. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro, Imago, 1992 (pp. 138-164).

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**. Routledge, 2014.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Oré awé roiru'a ma – Todas as vezes que dissemos adeus**. São Paulo: TRIOM, 2002.

KRENAK, Ailton; COHN, Sérgio (org.). **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas** (Tomo III). Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, 2007.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MATA, Anderson L. N.. **Representação e Responsabilidade na narrativa brasileira contemporânea**. In: DALCASTANGÉ, Regina & THOMAS, Paulo C. (orgs.). *Pelas margens: representação na literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Horizonte, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. **As visões da anaconda: a narrativa escrita indígena no Brasil**. Revista Semear n.7, PUC-RJ, 2002.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Tradução: Ângela Lopes Norte. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. UFMG, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **Todas as coisas são pequenas**. ARX, 2008.

_____. **O Karaíba: uma história do pré-Brasil**. Editora Manole Ltda, 2010.

OLIVIERI-GODET, Rita. **Traumas e travessias: a alteridade ameríndia e as fronteiras simbólicas da nação**. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, Dez 2012, no.40, p.63-79. Disponível em: <http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/4004.pdf>. Acesso em: 21/06/2014.

_____. **A emergência de autores ameríndios na literatura brasileira**. *Ciclo de Debates Cultura Brasileira Contemporânea: novos agentes, novas articulações*. 23 de agosto de 2017. Disponível em: <http://cdc.fflch.usp.br/sites/cdc.fflch.usp.br/files/OLIVIERI-GODET_A%20emerg%C3%Aancia%20de%20autores%20amer%C3%ADndios%20na%20literatura%20brasileira.pdf>. Acesso em: 22/10/2017.

PRATT, Mary Louise. PRATT, Mary Louise. **A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco**. In: TRAVESSIA. *Publicação do Programa de Pós-Graduação em Literatura*. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Nº 38, 1999.

PRYSTHON, Ângela. **Mapeando o pós-colonialismo e os estudos culturais na América Latina**. *Revista ANPOLL*, n. 10, p. 23-46, jan-jun, 2001.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**, s/d– Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt.Quijano.rtf>>. Acesso em: 09/01/2014.

SÁ, Lúcia. **Anti-colonialismo na pós-colônia: Kaká WeráJecupé** ou a literatura indígena da megalópolis. In: SANCHES, Manuela Ribeiro. Portugal não é um país pequeno. Lisboa, Livros Cotovia, 2006.

SALLES, Ecio. **Poesia revoltada**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

THIÉL, Janice. **Mas existe literatura indígena brasileira?**. In: Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

WALSH, Catherine. "**Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya-Yala andino: notas pedagógicas y senti-pensantes**." María Borsani y Pablo Quintero (comps.), Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo, Neuquén-Argentina, Educo/Universidad Nacional del Comahue (2014).

_____. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad**. Signo y Pensamiento, XXIV, 2005.

_____. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-42, 2009.

_____. **Lo pedagógico y lo decolonial**. Entretejiendo caminos. C. Walsh, Pedagogías decoloniales. Quito: Abya-Yala, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- PROJETO “JUVENTUDES INDÍGENAS E RESISTÊNCIA”

Projeto- Linguagens, Juventudes Indígenas e Resistência: conhecendo as lutas para melhor somar

Apresentação:

A proposta central deste projeto é reunir pessoas que tenham vontade de conhecer algumas produções de realizadores indígenas de diferentes povos, e também compartilhar a reflexão de como podemos promover espaços de aproximação para que mais pessoas conheçam essas produções. Apresento também a minha experiência como professora de Literatura que lida com essas questões em sala de aula. Ainda que tenhamos avançado no que diz respeito à construção de melhores relações étnicas no ambiente escolar, sabemos que este é um caminho que necessita ser trilhado cada vez mais profundamente. É com este intuito que o presente projeto visa ampliar o debate e ativar a sensibilidade para tratar dos temas da diversidade étnica e, mais especificamente, sobre os temas relacionados aos povos indígenas do Brasil. Uma forma possível de aproximar a realidade dos povos originários à nossa, é conhecer o que esses indivíduos a partir de suas subjetividades tem produzido enquanto discurso de autorepresentação. Isto é, o que as pessoas de diferentes povos tem dito sobre si mesmas? Que tipos de materiais tem sido produzidos? Como podemos acessá-los?

De início, podemos circular pelo campo das linguagens em suas mais variadas formas, que parece ser um terreno bastante fértil para esses encontros interculturais, já que desde algum tempo crescem as produções de livros, filmes, vídeos, realizados por sujeitos das mais diversas etnias indígenas. Sabe-se que se percorrermos o curso da historiografia e da literatura hegemônicas encontraremos diversas representações do indígena (nos romances de José de Alencar e as cartas dos cronistas como Pero Vaz de Caminha, por exemplo), porém o importante é perceber o quanto essas imagens construíram modelos estereotipados, anacrônicos que não representam a realidade dessas pessoas na nossa sociedade atual, e tampouco representam as suas manifestações estéticas, poéticas e artísticas com a mesma

propriedade com que o fazem os próprios indígenas. Por isso, é preciso atentar e escutar essas vozes que rompem esse efeito de silêncio projetado pelos modelos hegemônicos que colocaram o indígena num lugar do passado na nossa história, como se não fossemos todos sujeitos contemporâneos e habitantes deste continente.

Além disso, o presente projeto traz também a proposta de que para compreender outras formas de pensar e de construir conhecimento e arte é preciso envolver-se também nas culturas, cosmologias, línguas e territórios daqueles que geram tais formas. Para que isso aconteça de maneira mais sensibilizadora nem sempre a palavra escrita é suficiente, uma vez que em sua maioria as produções de realizadores indígenas apresentam um caráter multimodal: que integra suportes distintos (desenho, grafismos, cestarias performance e etc.), elementos da tradição e da vida contemporânea cotidiana. Sendo assim, a ideia é circular por entre algumas produções de alguns povos, para elaborar o debate sobre diversidade e linguagens, e também para pensar como são as formas de expressão das juventudes indígenas e as nossas.

Objetivos Gerais:

- Conhecer mais sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil;
- Compreender a legislação de educação para as relações étnico-raciais e suas mudanças recentes;
- Aproximar-se das produções de realizadores (principalmente jovens) indígenas;
- Apropriar-se das lutas e discussões ao redor da questão indígena;
- Desfazer um pouco mais as imagens estereotipadas que existem sobre os indígenas, na literatura e na história;
- Circular por outras formas de expressão da linguagem que não a escrita;
- Perceber a performance como uma possibilidade de expressar ideias, sentimentos, pensamentos, manifestos etc.

Objetivos Específicos:

- Assistir a filmes, vídeos e performances de realizadores indígenas;
- Discutir sobre os materiais propostos para conhecer e pesquisar;

- Produzir uma rede de compartilhamento de informações e debates;
- Pensar coletivamente um produto (material impresso, virtual, sonoro....) para o fechamento do curso.

Formato

Oficinas semanais durante um trimestre, nas quais teremos um momento de conhecer e dialogar sobre uma produção de realizadores indígenas e em seguida produzir nossas próprias leituras sobre o que foi apresentado.

Público

Pessoas interessadas em conhecer as produções de realizadores indígena e/ou que tenham vontade de pensar o espaço dessas produções na Escola.

Etapas

1- Introdução ao tema:

Contextualização- quem são os povos? Onde estão? Que línguas falam? Onde estão no nosso estado? E na nossa cidade? O que sabemos sobre esses povos? O que podemos encontrar sobre a temática indígena nos livros, programas de televisão, séries, filmes, etc?

2- Sensibilização:

A partir do Filme "Terra Vermelha" debater a questão da juventude o que podemos imaginar que é ser jovem em uma comunidade indígena. Debate e pesquisa sobre as lutas dos povos indígenas no Brasil. Começar a observar quem são os realizadores/produtores da maioria dos materiais sobre as comunidades indígenas. Buscar os canais que podem nos informar melhor sobre como é a vida das comunidades no nosso país. Pensar sobre as palavras "índio", "indígena", "originário" e sobre os usos da linguagem para se referir aos sujeitos de diferentes povos da América. Pensar de que maneira poderíamos registrar a trajetória do grupo durante as oficinas.

3- Aprofundando o contato:

A partir do filme "Duas aldeias uma caminhada" iniciar o debate sobre como nos relacionamos com as comunidades indígenas no nosso cotidiano. Analisar as ferramentas

utilizadas para produzir o filme, seus atores, personagens e também o contexto de produção. Elaborar um comentário sobre o filme para colocarmos na memória da nossa oficina

4- Conhecendo mídias alternativas:

Conhecer o trabalho do coletivo "Comunicação Kuery" e também assistir o vídeo "Sentindo o outro lado: perseguição e resistência kaingang em Kandóia". Ler a carta de apresentação da "Retomada da Aty Jovem" e discutir sobre as reivindicações dos jovens indígenas. Conversar sobre as formas de divulgação do trabalho e também das informações sobre os povos indígenas no nosso estado e na nossa cidade. Elaborar um material que pudesse informar a comunidade da escola sobre a luta das juventudes indígenas.

5- Formas diferentes de agregar a mesma luta:

A partir dos vídeos dos Bro MC's e também da leitura de alguns trechos da obra de Daniel Munduruku e também de outras formas de escritas indígenas refletir sobre a multiplicidade de formas de expressão que existem. Pensar o por que de algumas formas terem mais prestígio do que outras. Iniciar o planejamento da produção final.

6- Ação Poética:

Pensar, planejar e executar uma ação de intervenção que possa conscientizar mais pessoas sobre os debates construídos durante as oficinas.

APÊNDICE 2- ATIVIDADE SEMANA DAS RESISTÊNCIAS

ATIVIDADE DA SEMANA DAS RESISTÊNCIAS

Projeto- Linguagens, Juventudes Indígenas e Resistência: conhecendo as lutas para melhor somar

Data: 16/03/17
Tempo: 2 períodos

Núcleo de Linguagens

Justificativa:

Um movimento possível para conhecer outras realidades e compreender a diversidade e aproximar-se do que as pessoas neste lugar que não é o nosso dizem sobre si mesmas e como se representam. A literatura e a arte em geral podem ser vias interessantes para esses encontros, uma vez que por elas podemos acessar as esferas do simbólico e do sensível em cada cultura. Sendo assim, elaboramos esta proposta com o intuito de coconversar um pouco sobre o que os jovens de alguns povos indígenas (Mbya Guarani, Kaingang, Munduruku e outros) a partir de suas subjetividades tem produzido enquanto discurso de autorepresentação. Isto é, o que as pessoas de diferentes povos tem dito sobre si mesmas? Que tipos de materiais tem sido produzidos? Como podemos acessá-los?

Para que isso aconteça de maneira mais sensibilizadora nem sempre a palavra escrita é suficiente, uma vez que em sua maioria as produções de realizadores indígenas apresentam um caráter multimodal: que integra suportes distintos (desenho, grafismos, cestarias performance e etc.), elementos da tradição e da vida contemporânea cotidiana. Sendo assim, a ideia é circular por entre algumas produções de alguns povos, para elaborar o debate sobre diversidade e linguagens, e também para pensar como são as formas de expressão das juventudes indígenas e as nossas.

Objetivos:

A proposta visa aproximar os alunos de materiais (vídeos, livros, blogs e etc.) produzidos por jovens indígenas, uma vez que estes não são tão acessíveis. Também tentaremos evidenciar o quando essa invisibilização da produção das juventudes indígenas faz parte de um projeto de apagamento dos próprios povos.

- Fazer um exercício comparativo: o que dizem sobre os povos indígenas? o que os sujeitos de diferentes povos dizem sobre si mesmos?
- Conversar sobre o que conhecemos dos povos indígenas no Brasil

- Debater sobre as formas de divulgação do trabalho e também das informações sobre os povos indígenas no nosso estado e na nossa cidade (com destaque para as notícias sobre a Retomada Mbya Guarani em Maquiné)
- Conhecer o trabalho do coletivo "Comunicação Kuery", e outros coletivos de jovens indígenas

Dinâmica:

- Análise do quadro comparativo de discursos;
- Assistir dois vídeos curtos produzidos por jovens Mbya Guarani;
- Debate.

Descrição:

- Montagem de um quadro comparativo do discurso produzido *sobre* indígenas e do que é dito *por* indígenas sobre seus próprios povos e culturas;
- Em grupos, os alunos receberão um conjunto de frases de cronistas do período colonial, historiadores, romancistas não indígenas e de escritores e realizadores indígenas de diferentes povos;
- Reservaremos um espaço para posicionar as frases que os alunos acham que foram ditas pelos indígenas sobre eles mesmos, e outro para as frases dos próprios indígenas;
- Leitura do quadro e discussão sobre as escolhas de cada grupo;
- Após a discussão as profs. indicarão as referências para cada frase;
- Para aproximar o debate das questões da juventude assistiremos um vídeo do coletivo Comunicação Kuery e outro dos Brô Mcs;
- Para concluir farão uma fala breve sobre a importância da autorrepresentação e apresentarão algumas informações gerais sobre os povos indígenas no Brasil, no RS e em Porto Alegre.

ANEXOS

ANEXO 1

Lei 11.645/ 2008: Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO 2

Lei 10.639/2003: Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."