

Etno-histórias¹ nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas

Rogério Back^a 

Ana Paula Marques Beato-Canato^b 

Marcel Alvaro de Amorim^{c,d} 

¹ Termo utilizado por Gersem Baniwa (2019) para descrever as literaturas de autoria indígena. Ao discutir o vocábulo em termos de conceitos, métodos e pesquisa, Castro e Cunha (1993 *apud* CAVALCANTE, 2011, p.356) trazem a seguinte definição: A etno-história é “[...] entendida no seu sentido próprio de auto-concepções da história forjadas pelas diferentes sociedades indígenas [...]”.

RESUMO

Neste artigo, temos o objetivo de discutir a literatura indígena e apresentar alguns aspectos a serem considerados visando a atender a Lei de número 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que exige o trabalho e a valorização das questões étnico-raciais em instituições escolares. Para melhor contemplar o olhar sobre a identidade plural dos diferentes povos originários latino-americanos na contemporaneidade, buscamos apoio nas legislações específicas que versam sobre questões étnicas. Pautando-nos em recentes estudos sobre literatura e ensino (AMORIM; SILVA, 2019; MARTIN, 2015) e da literatura indígena (WERÁ, 2017; MUNDURUKU, 2012), descrevemos uma possibilidade de inserção de etno-histórias no âmbito escolar de forma a atender às suas especificidades. Para tal, trazemos apontamentos para o trabalho com a literatura indígena, expondo desde

Recebido em: 12/03/2021

Aceito em: 17/05/2021

^aUniversidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, Brasil. E-mail: backruz@hotmail.com

^bUniversidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, Brasil. E-mail: anabeatocanato@gmail.com

^cUniversidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: marceldeamorim@yahoo.com.br

^dInstituto Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Como citar:

BACK, R.; BEATO-CANATO, A.P.M.; AMORIM, M.A. Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 1018-1051, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49151>>

*o processo de eleição das obras até a leitura em sala de aula, e ilustramos nossa proposta com o texto poético *Pé no chão*, de Gustavo Caboco (2018). Mais do que fomentar o atendimento da legislação, por meio das produções literárias, visamos fomentar o trabalho com questões étnico-raciais de modo não estereotipado, compreendendo o sujeito indígena como um ser social que vê na sua literatura um caminho para sua visibilidade e a manutenção da história coletiva. Ainda, esperamos colaborar com a resignificação da luta e do imaginário sobre os diferentes povos indígenas e a compreensão da impossibilidade de ficcionalização completa das obras.*

Palavras-chave: *Decolonialidade. Identidades indígenas. Literatura. Etno-histórias.*

Desilusão

A mim me choca muito esse ambiente/ Essa música, essa dança/ Parece que todos dizem sim./ Sim a quê?/ Sim a quem?/ Porque concordar tanto/ Se o que se tem que dizer agora/ É NÃO!/ NÃO a morte da família/ NÃO a perda da terra/ NÃO ao fim da identidade./ (POTIGUARA, 2004)

Nossa intenção neste texto é discutir a literatura indígena, em suas especificidades, a fim de apontar orientações para o trabalho didático com produções dos povos originários que estabeleçam diálogos entre saberes de modo a viabilizar a contemplação da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Em tempos de massificação, classificação e apagamentos identitários, epistêmicos e cosmológicos com vistas a um suposto desenvolvimento e à globalização, mais do que caminhos para o cumprimento da lei, entendemos ser necessário unir forças ao chamado de Eliane Potiguara (2004). Embaixadora da paz, professora, escritora, poeta, ativista, empreendedora social de origem étnica Potiguara, Eliane faz um necessário movimento de resistência contra a colonialidade em que ainda vivemos, na qual persistem crenças e valores coloniais, que classificam corpos e desumanizam povos a fim de justificar a desterritorialização, as desigualdades sociais, a exploração etc.

Como indicam Farias e Leal (2019), em tom incisivo e categórico, com o uso de interrogativas diretas e indiretas, bem como a grafia em caixa alta do advérbio de negação NÃO, Potiguara, ou o eu-lírico da epígrafe que abre nosso texto, marca sua falta de orientação lógica diante dos fatos vivenciados, das violências impostas pelo processo de desterritorialização e da complexidade envolvida na questão da identidade para os indígenas desaldeados ao mesmo tempo que demonstra reação às estratégias de apagamento engendradas e naturalizadas pelo aparato opressor do sistema hegemônico.

Potiguara não está sozinha nessa luta e movimentos de resistência têm sido cada vez mais presentes em nosso cotidiano, especialmente com a ampliação das redes sociais. Na rede social *Instagram*, @midiaindiaoficial assim como perfis pessoais de indígenas como @danielmunduruku, @atila.fraza, @daiaratukano, dentre tantos outros, são ilustrativos de uma mobilização política para denunciar violências e fazer circular outras narrativas, que valorizam a diversidade e os povos ameríndios. Concomitantemente, presenciamos cotidianamente discursos preconceituosos e violentos, sendo proferidos inclusive pelo líder máximo de nossa nação, conhecido por suas falas anti-indígenas, como o pronunciamento realizado na Organização das Nações Unidas (ONU), em setembro de 2020, quando repetiu que “o Brasil não vai aumentar para 20% sua área já demarcada como terra indígena” e ainda defendeu a mineração em terras indígenas alegando que “o índio não quer ser latifundiário pobre em cima de terras ricas” (MAIS, 2019). Declarações como essas proferidas pelo presidente da República autorizam preconceitos e violências.

Diante de realidades assim, diversas/os estudiosas/os de diferentes áreas de saber têm se ocupado cada vez com mais frequência em denunciar e investigar formas de colonialidade ainda vigentes em nossa sociedade e problematizar verdades e certezas da “modernidade”. Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses, por exemplo, denunciam que

o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugadas, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, (tanto relações entre Estados como relações entre classes e

grupos sociais no interior do mesmo Estado. O colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade de poder e de saber, para usar a expressão de Anibal Quijano (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12).

Em conjunto, esses domínios apontam para a compreensão de realidades, sujeitos, povos e linguagem essencializadas, ou seja, independentes de aspectos socioculturais. Fruto dessa visão aparentemente neutra, a relação entre colonizadores europeus e colonizados se estabeleceu com base na suposta superioridade e inferioridade racial (de base biológica). Nesse olhar, os europeus são compreendidos como povos civilizados que descobriram o Brasil e trouxeram desenvolvimento para um território povoado por seres selvagens e preguiçosos. Tal compreensão ainda tem espaço em nossa sociedade e não é difícil vê-la sendo difundida, inclusive, por lideranças políticas, pela mídia, pela literatura e até mesmo em materiais didáticos.

Em caminho inverso, estudos decoloniais (FANON, 2010; MIGNOLO, 2003; GROSGOUEL, 2011; BALLESTRIN, 2013; SANTOS, 2009; SANTOS; MENESES, 2009, dentre outros) têm denunciado essa catalogação dos povos e corpos como sendo práticas estereotipadas, preconceituosas e excludentes, que obscurecem e chegam a inviabilizar a diversidade de possibilidades de existência, ao fixar corpos em posições e funções sociais específicas a fim de justificar desigualdades e violências. Especialmente em função das novas mídias e de estudos mais recentes como os mencionados aqui, temos visto circular outras narrativas, que denunciam tais práticas e visam a olhares e ações de/anticoloniais. Exemplo disso tem sido a mudança de narrativa a respeito da chegada dos europeus no Brasil. Se por muito tempo, vimos circular, mesmo em livros didáticos de história, uma narrativa única que vangloriava a descoberta do Brasil por Portugal, tida como civilização europeia, moderna e civilizada, desde a década de 1980 e mais fortemente a partir da Lei de número 11.645/2008 (BRASIL, 2008) já mencionada, tem sido cada vez mais frequente a narração desse mesmo acontecimento a partir de um outro olhar, que acusa a invasão de nossas terras pelo colonizador a fim de explorar nossas terras, riquezas e corpos.

A circulação de outras narrativas indica que qualquer evento é contado a partir de um ponto de vista e, ao mesmo tempo, traz à tona o quanto nossa história é marcada por

desigualdades e é necessário o desenvolvimento de ações para tentar reparar os danos causados aos povos originários. Nesse contexto, políticas afirmativas são cruciais para tentar reduzir a desigualdade política, social e econômica entre grupos de uma sociedade constituída em pilares assimétricos. No caso de nosso país, sabemos que, historicamente, os povos originários e africanos sofreram toda sorte de preconceitos e violências em função de suas características culturais, fenotípicas, biológicas e de injustiças históricas. Desse modo, ações governamentais se fazem necessárias para tentar minorar as desigualdades e possibilitar que grupos sociais historicamente marginalizados tenham igualdade de acesso a oportunidades e ocupação de variados espaços sociopolíticos. Ou seja, são necessárias medidas desiguais para a construção de equidade e a reparação de violências históricas.

Nesse sentido, em período recente, especialmente de 2003 a 2016, presenciamos uma série de políticas públicas que visavam ao combate à discriminação, à promoção de equidade entre as pessoas e à proteção aos grupos em situação de risco. Nesse período, foi criado, por exemplo, o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos e foi implementada a política de cotas raciais em universidades públicas. No campo educacional, leis como a de número 11.645/2008 (BRASIL, 2008), ademais de favorecer a inserção da cultura afro-brasileira e indígena² no âmbito de todo o currículo escolar, contribui para a ressignificação das identidades plurais destes povos³, em um exercício de alteridade e reconhecimento.

Por outro lado, face à colonização, o pensamento eurocêntrico e excludente ainda afasta a circulação de certos saberes na sociedade civil e nas universidades. Nessa esteira, embora haja uma legislação específica, a formação inicial de docentes ainda é precária no sentido de favorecer o conhecimento e a valorização das culturas, produções artísticas e cosmovisões dos povos indígenas brasileiros.

Nesse contexto, por meio de uma proposta que considere o movimento exotópico (BAKHTIN, 2011; 2017) de leitura das etno-histórias, temos a intenção de colaborar para que o trabalho com a literatura indígena seja levado para as salas de aula de modo a permitir o reconhecimento da diversidade inerente à nossa sociedade, o respeito às especificidades de diferentes povos e etnias e a construção de saberes sobre

²De acordo com Silva e Costa (2018) e com diversas lideranças indígenas, a palavra “índio”, além de pejorativa – a depender de quem e como se fala – não dá conta de atender às múltiplas identidades e as enormes diferenças existentes entre os povos, que vão desde a cosmovisão (visão de mundo) até a tecnologia por eles utilizadas. Assim, entendemos que o mais assertivo é a utilização do termo “indígena”, que provém do latim e significa “nascido em casa”.

³Conforme Munduruku (2012, p. 17), as populações indígenas preferem ser assim denominadas – povos – em detrimento a tribo, vocábulo de carga negativa e de imposição do dominador/colonizador.

outras formas de ser e agir. Para isso, priorizamos um recorte teórico majoritariamente de autoras/es, pensadoras/es e lideranças indígenas em um exercício de enaltecimento de suas epistemes e de favorecimento do protagonismo de suas produções diferencialistas⁴.

⁴Para a liderança Graça Graúna (2013), a literatura indígena possui um caráter diferencialista por abarcar traços de resistência ante ao seu enquadramento em modelos preestabelecidos.

Outras/os autoras/es e teorias são trazidas/os para ampliar/complementar as vozes indígenas e suas teorizações. Visamos com isso a operar em uma perspectiva decolonial, prestigiando conhecimentos e particularidades e procurando estabelecer diálogos com sujeitos sociais minorizados e não “sobre” eles, cientes, contudo, de possíveis armadilhas da branquitude que constitui nossas subjetividades, fundadas em uma sociedade estruturalmente racista, excludente e preconceituosa.

À luz dessas considerações, primeiramente, fazemos uma explanação a respeito de identidades plurais, visando a expandir conceitos e ampliar olhares para os sujeitos indígenas na contemporaneidade; na continuação, abordamos a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e suas implicações; posteriormente, discutimos o espaço das literaturas “periférico-marginais” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento em vigência que tem o objetivo de guiar práticas de ensino no Brasil; em seguida, apresentamos alguns propósitos e características das literaturas indígenas e, por fim, desenhamos uma proposta de trabalho com as etno-histórias, tendo uma produção literária contemporânea como objeto de ilustração.

Identidades plurais

Segundo o líder, pesquisador e professor indígena Gersem Baniwa (2019), 375 são os povos que falam 275 línguas nativas. Contudo, oficialmente, de acordo com dados do último censo demográfico das populações indígenas brasileiras realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), 896.917 é a quantidade de pessoas indígenas no país, distribuídas em 305 grupos e falantes de 274 línguas. Essa discordância se dá pelos diferentes parâmetros de categorização, ilustrando o quanto os critérios de identificação étnica são relacionados às relações sociais, que precisam ser revistas (BARTH, 2000 *apud* CAVALCANTE, 2011).

O que está em jogo é a heterogeneidade das populações indígenas, cujas identidades são frequentemente construídas de

modo estereotipado. Especialmente por falta de conhecimento, grupos diversos são nominados genericamente de “indígenas”, como um monólito que ofusca ou ignora particularidades de populações heterogêneas em termos de fenótipos, grafismos corporais, artes, maior ou menor grau de contato com outras línguas e culturas – indígenas e/ou ocidentais – para citar alguns exemplos (MUNDURUKU, 2012). Apontamos que, para marcar as diferenças, o mais assertivo seria valer-se da etnia de cada povo, nomeando-os de indígena Xucuru, Yanomâmi, Wapichana etc.

Além do reconhecimento de cada grupo, face ao perfil multifacetado do ser humano, entendemos que as identidades que nos constituem não são únicas e fixas, mas fluidas e plurais (HALL, 2000). Ademais, por sermos constituídos socialmente em práticas de linguagem (BANIWA, 2017), os discursos, as ações e o olhar do outro fazem parte de quem somos. Portanto, é nas relações sociais, historicamente atravessadas por relações de poder, que identidades são minorizadas e hierarquizadas, levando ao apagamento de diferenças, estereotipização, desvalorização e exclusão. Nesse sentido, a utilização de termos genéricos para referir-se a populações indígenas constitui-se como uma forma de negação e invisibilidade das especificidades de cada povo.

Alinhada a essa compreensão de identidade de Hall, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) conclui que não cabe ao Estado determinar quem é ou não indígena. O órgão que fomenta e articula as questões indígenas no âmbito nacional toma para si a função de garantir que “sejam respeitados os processos individuais e sociais da construção de identidades étnicas” (FUNAI, 2020). Entretanto, baseada sobretudo na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, realizada em 1989 (OIT, 1989), a FUNAI determina que, para o reconhecimento da identidade indígena nacional, alguns critérios devem ser atendidos: a) declarar-se indígena e b) ter a identidade indígena reconhecida por seu grupo de origem. A Convenção da OIT, por sua vez, propunha uma visão ampliada dessas formas de reconhecimento a partir dos interesses de cada povo/nação, considerando também como indígena quem a) é falante de alguma língua nativa; b) pertence a uma família cujo chefe seja indígena.

É necessário apontar que embora as identidades indígenas estejam marcadas pela diferença, reivindicá-las é um ato político para que os seus direitos sejam garantidos e respeitados. Como assevera Guerra (2013, p. 155), “a identidade é algo reclamado por quem precisa de um lugar para reivindicar direitos: uma bandeira de luta dos excluídos de uma ordem de direitos.”

Trazendo a discussão das identidades e diferenças para o campo da literatura de autoria indígena, Brito, Sousa Filho e Cândido (2018, p. 191) concluem que as etno-histórias devem ser compreendidas “não como essência, mas como resultantes de processos de identificação do sujeito ao complexo de formações discursivas historicamente e ideologicamente determinadas.”. Assim, por meio de suas produções literárias, é possível entrar em contato com diferentes histórias, tradições, cosmovisões, sentimentos, pensamentos de povos indígenas diversos, não esquecendo da maneira particular com que cada autor lida com a temática e a linguagem, seja ela escrita ou oral. Nesse sentido, preconizamos que o trabalho com a literatura indígena em ambiente escolar seria uma forma enriquecedora de cumprimento da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

A obrigatoriedade da contemplação da história e da cultura afro-brasileira e indígena em espaço educativo

Sancionada em 10 de março de 2008, a Lei 11.645 tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008). Dessa forma, o conteúdo programático deve incluir variados aspectos da história e da cultura “que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, [...] resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008).

Em recente estudo sobre as histórias e culturas indígenas na Educação Básica, Silva e Costa (2018) consideram que a legislação, se atendida, pode favorecer modificações na realidade das instituições escolares no país, sobretudo porque se trabalha em prol dos “princípios da liberdade, da democracia e da cidadania, na compreensão e no respeito mútuo entre os povos, em conformidade com os princípios preconizados

pela Unesco” (SILVA; COSTA, 2018, p. 69). Contudo, a lei não é autossuficiente. Silva e Costa (2018) alertam para a necessidade de atenção à formação de professores – inicial e/ou continuada – em respeito aos assuntos e saberes indígenas, tendo em vista que tais temas ainda são precários nos cursos de licenciatura no país. Além disso, os estudiosos percebem que algumas compreensões do imaginário popular acerca dos povos indígenas brasileiros ainda levam ao reforço de estereótipos no trabalho pedagógico. Segundo os autores,

Invariavelmente, professores e alunos se veem envolvidos em atividades que reproduzem estereótipos e pouco acrescentam à formação de crianças e jovens, que continuam a ver os indígenas como aqueles que andam nus ou apenas vestem tangas, possuem colares e cocares, falam línguas estranhas e estão distantes do “*grau de civilização*” dos não índios (SILVA; COSTA, 2018, p. 68, grifo dos autores).

Dessa forma, para atender a lei, consideramos necessário desnaturalizar conceitos, desconstruir estereótipos e ressignificar as identidades plurais e fluidas das diversas populações indígenas. Nesse contexto, indicamos o trabalho com produções artístico-literárias dos diferentes povos ameríndios como uma forma assertiva de atender à legislação em um movimento de valorização das diferenças e resistência no espaço escolar por meio do contato com literaturas “periféricas”, definição explicada na próxima subseção. Avaliamos que as etno-histórias podem fomentar a ressignificação das identidades plurais dos diferentes grupos étnicos brasileiros, contribuir para a construção de um olhar mais sensível, empático e humano para com os povos originários, percebendo e valorizando as diferenças e entendendo ainda que, assim como qualquer outro grupo, indígenas estão em constante mudança e seus povos são constituídos por pessoas com suas singularidades, sentimentos, visões, valores, desejos, medos, anseios, receios etc.

Para tanto, partimos da compreensão da leitura literária como um processo de interação entre texto e leitor – sempre situados em contextos sociais, políticos, culturais e históricos –, que tem como um dos seus principais focos a mobilização da dimensão estética. Com efeito, em acordo com Amorim, Nascimento e Santos (2021), entendemos essa dimensão da

leitura da literatura, para além dos objetivos e características do texto literário, como a experiência estética e literária do leitor no movimento de leitura. Para a compreensão dessa experiência, os autores dialogam com o conceito de exotopia do círculo de Bakhtin.

O termo exotopia é formado pelo prefixo grego *exo-*, remetendo à noção de externo, de fora, e a partícula *topia*, oriunda de *topos*, lugar. Exotopia, desse modo, tem a ver com um lugar de fora, um lugar externo a si. Relacionando essa noção à questão da estética da criação verbal, Bakhtin (2011; 2017) nos direciona ao entendimento de que a exotopia está relacionada à capacidade do ser humano de, sem abandonar o seu lugar de existência, conseguir vivenciar o lugar do outro, ou seja, um lugar externo a si. Em outros termos, a pessoa sai do seu lugar para vivenciar o lugar do outro, mas leva consigo o que a constitui (valores, sentimentos etc.). Desse modo, ela completa o outro a partir de si e possui um excedente de visão que é só seu, formado pela integração dos elementos de si e do outro.

Consideramos, assim, o movimento exotópico que pode ser favorecido no momento da leitura literária como um grande aliado no trabalho com as etno-histórias no espaço escolar, sobretudo pela possibilidade de construção de uma prática pedagógica de empatia e humanizante a partir da experiência literária.

Literaturas “Periféricas” como movimento de valorização das diferenças e resistência no espaço escolar

Souza (2011) utiliza o termo *Letramentos de Reexistência* para questionar as práticas sociais legitimadas, buscando formas por meio das quais populações marginalizadas possam reexistir ante uma sociedade racista e que nega, invisibiliza e exclui diversos grupos e sujeitos sociais. Nessa esteira, vale-se também do termo *Periferia*, que, segundo a autora, pode ser visto em um viés duplo de interpretação: 1) um lugar de violência e exclusão e 2) um espaço de resignificação e de transformação por meio das práticas sociais de uso da linguagem.

Pautando-se nos conceitos de *Letramentos de Resistência* e de *Periferia* cunhados por Souza (2011), Amorim e Silva (2019) dissertam sobre possíveis encaminhamentos para as Literaturas de (re)existência, em um exercício de resignificação. Os autores

ponderam que é preciso ressignificar as múltiplas identidades e vozes sufocadas pelo cânone literário e pelo discurso oficial, abrindo espaço, dessa forma, para sua constituição como “sujeitos de suas próprias narrativas” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 172).

Neste sentido, Amorim e Silva (2019) enumeram seis possibilidades para o trabalho com as produções literárias “periféricas”, sendo elas: 1. Não as situar no lugar do exótico, ou seja, trabalhá-las apenas em momentos específicos, como no “dia do índio”, por exemplo; 2. Realizar um movimento de movência entre as obras literárias consideradas canônicas e aquelas que foram e são silenciadas; 3. Ir além das autorias “periféricas” já editoradas, visando a expandir e a conhecer novos autores/as além daqueles/as que o mercado já tomou para si; 4. Utilizar obras que, além de denunciar o “assujeitamento”, trazem o protagonismo e a valorização dessas identidades minorizadas, inviabilizadas ou invisibilizadas; 5. Levar à sala de aula obras que só conseguem circular nos ambientes digitais; 6. Produzir e retextualizar obras por meio de um movimento exotópico de empatia e de alteridade. Ao realizar estes movimentos, de acordo com os autores, a literatura poderia humanizar “em sentido profundo, porque faz viver” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 177).

Por sua vez, Martin (2015) cunha uma proposta de trabalho com estas literaturas, sobretudo as africanas e afro-brasileiras, baseada no método comparativo e na abordagem prospectiva, defendendo que, nos momentos do ensino da literatura, deve haver espaço para a ampliação de repertórios, evitando o trabalho exclusivo com obras canônicas. Ao contrário, Martin advoga a favor do trabalho comparativo, colocando em pé de igualdade obras canônicas e “periféricas”, visando a contribuir “para a reflexão sobre as possibilidades de expansão dos currículos escolares e dos programas de ensino, introduzindo novos autores, textos, problemas e perspectivas” (MARTIN, 2015, p. 196).

E o que diz a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) sobre essas literaturas? Sem termos a pretensão de esgotar a análise desse documento legal, trazemos apenas alguns excertos que indicam recomendações de um trabalho em prol da diversificação das produções das culturas juvenis contemporâneas. Em um excerto do documento que rege o ensino médio, encontramos a defesa do trabalho com: “a

literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., [...] que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 524). Ademais, a lei indica a necessidade de ponderação de “outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção [...] e o modo como dialogam com o presente” (BRASIL, 2018, p. 526).

Em outros momentos, a BNCC favorece a ampliação da concepção de literatura, atendendo, assim, as especificidades dessas produções, como o caráter oral, para citar um exemplo. Este exercício pode ser observado nas habilidades da Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental: “(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor” (BRASIL, 2018, p. 97). Mais do que recontar histórias lidas, poderíamos pensar na valorização da literatura oral, falada, dançada, cantada de sociedades ágrafas, bem como na manutenção da memória coletiva e/ou individual por meio do ato de recontação. Porém, para que esse trabalho seja feito de modo a trazer a pluralidade para a escola, dando espaço para literaturas “periféricas” de modo não estereotipado, conforme apontam Silva e Costa (2018), ainda carecemos de formação docente. Diante desse cenário, na próxima subseção, exploramos algumas das características das literaturas de autoria indígena, buscando esboçar um desenho possível para o trabalho com estas produções em sala de aula.

Literaturas indígenas

Antes de iniciar as discussões sobre produções convencionalmente chamadas de literaturas indígenas, é necessário distingui-las, ainda que brevemente, das literaturas indigenistas e indianistas. Literaturas indígenas – ou etno-histórias e/ou literaturas nativas – são produções artístico-literárias compostas necessariamente por pessoas indígenas. Tais obras são heterogêneas tanto na forma quanto no conteúdo, podendo, em seus eixos temáticos, abarcar questões étnicas (cosmovisões, valores, tradições, lutas, resistências, processos de desterritorialização e desealramento), subjetivas (sentimentos, afetos, emoções), identitárias (sentimento de não pertencimento, por exemplo) e/ou sociais (alcoolicismo, drogas, violência, suicídio).

Já as produções conhecidas como indigenistas, em linhas gerais, são aquelas que falam sobre os indígenas – seus modos de ser e outros temas relacionados –, de forma a dialogar com a luta dos diferentes povos, ademais de favorecer o protagonismo indígena. Diferentes das anteriores, estas produções são de autoria não indígena. Um exemplo claro de literatura indigenista é o poema épico de Sousândrade titulado *O Guesa* (1887), considerado um dos primeiros textos em língua portuguesa a denunciar o drama dos povos indígenas brasileiros ante as sequelas do colonialismo⁵. Por sua vez, a literatura indianista é aquela que traz a figura do indígena como o “bom selvagem” e herói nacional. São obras que, na maioria das vezes, romantizam a figura ameríndia, além de serem dotadas de certo teor estereotipado na construção dessas identidades, por vezes, caracterizando-a como preguiçosa e não civilizada. São exemplos de literatura indianista os textos de José de Alencar (*Iracema*; *O guarani* e *Ubirajara*).

⁵A título de ilustração, trouxemos um excerto do poema “[...] Nos áureos tempos, nos jardins da América/ Infante adoração dobrando a crença/ Ante o belo sinal, nuvem ibérica/ Em sua noite a envolveu ruidosa e densa./ “Cândidos Incas! Quando já campeiam/ Os heróis vencedores do inocente/ Índio nu; quando os templos s’incendeiam,/ Já sem virgens, sem ouro reluzente,/ “Sem as sombras dos reis filhos de Manco,/ Viu-se... (que tinham feito? e pouco havia/ A fazer-se...) num leito puro e branco/ A corrupção, que os braços estendia!/ “E da existência meiga, afortunada./ O róseo fio nesse albor ameno/ Foi destruído. Como ensanguentada/ A terra fez sorrir ao céu sereno! [...]”.

Literaturas indígenas: algumas características

Na literatura ameríndia contemporânea, há especialmente duas linhas temáticas. Enquanto a primeira delas pauta a criação literária a partir de questões de verossimilhança étnicas, como as crenças, histórias originárias, costumes e tradições indígenas de suas etnicidades, a segunda é mais ampla, englobando temas mais universais e problemáticas sociais – indígenas e não indígenas –, como o papel da mulher na sociedade e a violência, dentre tantas outras questões, dentro das suas próprias etnicidades (HERNÁNDEZ DE LA CRUZ, 2015).

Considerando o conceito de Periferia (SOUZA, 2011) e o fato de muitas problemáticas sociais serem frutos da colonialidade, ou seja, da persistência de crenças e valores coloniais que autorizam e até mesmo incentivam apagamentos das identidades e das memórias indígenas, indicamos três modelos-base da literatura indígena: a) uma que narra as histórias originárias; b) outra que denuncia novas e antigas problemáticas sociais inerentes a cada grupo; e, por fim, c) uma literatura de resistência e reivindicação de direitos negados pelo processo de colonização. Todos esses modos possuem tanto escritas e temáticas heterogêneas quanto formas e estruturas distintas, já que cada autor/a e cada grupo étnico

possui maior ou menor grau de domínio literário e trazem diferentes valores em suas produções sejam elas orais ou escritas, ficcionais ou não.

Para a liderança e escritora indígena Graça Graúna (2013, p. 15), as etno-histórias contemporâneas são “diferencialistas” e caracterizam-se como “um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas)”. Nesse sentido, para a autora, não deve haver comparação e hierarquização entre modelos uma vez que o estilístico e o literário, nestes casos, estão em prol de diferentes valores e funções.

Já sobre a questão do enquadramento dessas literaturas como obras meramente ficcionais, Librandi-Rocha (2014, p. 167) analisa que “o primeiro problema a ser enfrentado é o de não considerar ficção um documento do real e, sobretudo, um documento traumático do real”. Ou seja, por também abarcar características de denúncia e de lutas, considerar que estas narrativas sejam meramente ficção é menosprezar a luta e toda a violência histórica sofrida por estes povos. O excerto a seguir é ilustrativo da necessidade da não ficcionalização por completo das etno-histórias. Em *Pequena História*, texto de 1989, Potiguara já denunciava as mazelas da colonialidade:

No porto de Manaus, um índio desaldeado, desesperado, descalço, sujo, sem camisa, tentava enfiar uma faca no meio do peito e não conseguia. Cena angustiante aquela com o sangue escorrendo em fio ralo na cara do índio molhada de lágrimas. Suor e desafio na dor do desespero. Mas o índio não conseguiu se matar. Por que queria se matar? Por que estava na marginalidade da cidade? Por que bebia? ESSA SITUAÇÃO TEM QUE MUDAR. E VAI MUDAR! (POTIGUARA, 1989, s/p).

Novamente, as letras garrafais, típicas da escrita da autora, evocam resistência e poder. A escrita denuncia o sofrimento dos indígenas em contextos urbanos, que diariamente lutam pela reafirmação de sua identidade ante uma sociedade etnocida, que, além de exterminar, nega os direitos étnicos ou compreende o indígena como um ser do passado.

Outro fator importante a ser levado em consideração é a língua utilizada nas literaturas indígenas. Encontramos tanto produções nas línguas nativas, que contribuem para a

manutenção linguística, quanto em língua portuguesa; algumas vezes a cargo do apagamento e extermínio linguístico que vários povos sofreram, outras por opção como posicionamento político de resistência. Independente da linguagem adotada e da sua estrutura, ambas possuem intenções similares, as quais discutiremos a seguir.

Literaturas indígenas e seus propósitos

Como já mencionado, essas obras artístico-literárias são heterogêneas e produzidas por objetivos diversos. Porém, alguns/mas autores/as observam que as literaturas “periféricas”, em sua maioria, abarcam duas funções específicas: a manutenção da memória coletiva e individual (MUNDURUKU, 2012) e a resistência e a denúncia (WERÁ, 2017).

Sobre a memória, disserta Daniel Munduruku (2012, p. 21):

Sim. A literatura passou a ser um instrumento de atualização da Memória que sempre utilizou da oralidade como equipamento preferencial para a transmissão dos saberes tradicionais. Na compreensão que temos desenvolvido, este instrumento engloba muito mais que o texto escrito abrangendo as diversas manifestações culturais como a dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais. Cada uma dessas composições amarram o passado ao presente estabelecendo uma relação nova com o momento atual, uma relação necessária e urgente para que as culturas possam criar novas soluções para os problemas que pululam cotidianamente. Assim sendo, a literatura – escrita, falada, dançada, cantada, passa a ser um referencial para a Memória que pretende informar a sociedade brasileira sobre a diversidade cultural e linguística.

Exemplos de literaturas indígenas em seu papel de divulgação de saberes e manutenção da memória são as histórias que explicam as origens dos povos e dos elementos da natureza. Neste sentido, a título de ilustração, recorreremos à história oral Kaingang sobre a origem das Cataratas de Itaipu, localizadas entre o Parque Nacional do Iguaçu, Paraná/Brasil e o *Parque Nacional Iguazú* em Misiones/Argentina. Segundo esse povo, as cachoeiras são fruto do amor proibido entre os indígenas Naipi e Tarobá. O casal fugiu no dia em que Naipi seria consagrada a Mboi, deus que governava o mundo. Enfurecido, Mboi penetrou nas entranhas da terra, retorceu

seu corpo e produziu uma enorme fenda, dando origem às Cataratas, na qual Naipi se encontra em forma de rochas centrais, Tarobá em forma de uma palmeira e onde há uma gruta na qual o monstro vingativo vigia eternamente as duas vítimas. Essa história ilustra o quanto os ecossistemas são entendidos como fatores geradores do processo cultural das sociedades indígenas e a relação desses povos com a natureza se dá de forma distinta da maneira como boa parte do mundo ocidental se relaciona com ela.

Já acerca da literatura indígena e resistência, a liderança e escritor indígena Kaká Werá pondera:

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

Os dois fragmentos da obra *Ay Kakuyri Tama* (Eu moro na cidade), de autoria de Marcia Wayne Kambeba (2013, p. 23, grifos da autora), ilustram a relação das etno-histórias e a resistência indígena:

Ay kakuyri tama.
Ynua tama verano y tana rytama.
Ruaia manuta tana cultura ymimiua,
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual.

Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia,
Não apagamos nossa cultura ancestral,
Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual.

Ressaltamos que a tentativa de escrita em língua nativa pode ser vista como um ato político de resistência urgente e necessário, diante de inúmeras tentativas de apagamentos linguísticos de línguas minorizadas, que levaram ao extermínio de muitas delas. O segundo ponto a ser destacado seria o tema do poema, que se constitui novamente como um ato de resistência política ao denunciar que indígenas em contextos urbanos, muito embora invisibilizados, mantêm suas origens e culturas ancestrais, constitutivas de suas identidades. Em

outro excerto trazido a seguir, Kambeba reforça toda uma gama de sequelas deixadas pelo colonialismo sofrido pelos povos indígenas e a manutenção da colonialidade em nossa sociedade.

Meu canto era bem diferente,
Cantava na língua *Tupi*,
Hoje, meu canto guerreiro,
Se une aos Kambeba, aos Tembé, aos Guarani.
(KAMBEBA, 2013, p. 23, grifo da autora)

Após a perda linguística (meu canto era bem diferente = eu falava minha própria língua), unir forças – “*Se une aos Kambeba, aos Tembé, aos Guarani*” – é resistir a toda e qualquer política pública que queira acabar com seus modos de ser e de viver.

Além dessas violências, Hernández de la Cruz (2015) elucida uma outra vertente da literatura nativa, que denuncia outras problemáticas sociais dentro da própria etnicidade. Nesta esteira, um exemplo seria a obra *Pedrito*, do argentino Francisco Cardoso (1980), do povo Diaguita, que aborda temas como a ganância, a trapaça e a morte, o que evidencia a heterogeneidade das literaturas de autoria indígena.

Por sua vez, Graça Graúna, do povo Potiguara e pioneira na escrita de uma teoria literária indígena brasileira, avalia que a literatura indígena é também “um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo” (GRAÚNA, 2012, p. 275). Assim, para ela, fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar modos de ser, de viver, as lutas e belezas de cada povo.

Por fim, considerando as visões dessas três lideranças a respeito de suas literaturas, concluímos que essas produções abarcam tanto a memória quanto a resistência e a denúncia às problemáticas vividas. Ponderamos ainda que as etno-histórias são frutos da memória – coletiva e individual –, memória esta que é mantida por meio da oralidade, da dança, das pinturas, dos rituais e é atravessada pela ancestralidade de cada povo. Ainda, as produções literárias indígenas, embora carregadas da subjetividade de cada autor/a, englobam aspectos da cosmovisão de sua etnicidade e nos auxiliam a nos aproximar de diferentes povos, seus processos de perdas

das terras, seguido por movimentos de ocupação de um entrelugar cultural e ideológico. Essa aproximação de maneira não estereotipada pode contribuir para a desestruturação sistemática de uma narrativa colonial pautada em princípios de unidade e pureza. Ainda, tem força contra o conceito de desindianização e a compreensão de que o indígena, onde quer que vá, leva dentro de si a aldeia e não deixa de ser ele mesmo quando entra em contato com o outro (não indígena) ainda que more na cidade, use tecnologias, se vista com jeans, como assevera Graúna (2013).

Caminhos possíveis para o ensino das literaturas indígenas

Conscientes dos riscos de simplificação didática e até mesmo de enrijecimento de uma proposta de didatização de um material literário, iniciamos esta seção indicando que, assim como qualquer obra literária, as etno-histórias também não possuem maneiras postas de serem lidas e a forma como serão levadas à sala de aula depende de diversos fatores, tais como contexto, objetivos, tempo disponível etc. Contudo, levando em conta o caráter “diferencialista” da literatura indígena (GRAÚNA, 2013), suas características e intencionalidades, consideramos a possibilidade de indicar alguns elementos que podem contribuir para uma leitura mais aprofundada das questões apresentadas no texto. Assim, fruto de nossas leituras sobre letramento crítico, especialmente de Street (2014), Menezes de Souza (2011a; 2011b) e Jordão (2013; 2016), e das experiências que tivemos tanto em contexto regular de ensino quanto em um curso de extensão sobre a temática, no Quadro 1, recomendamos alguns elementos a serem considerados no momento de seleção e elaboração de atividades didáticas com etno-histórias.

Como cada turma, cada profissional e todo contexto de ensino tem suas especificidades, diferentes objetivos podem ser articulados, o que demandará distintas abordagens metodológicas. Além disso, nas palavras de Amorim e Silva (2019, p. 177), “não cabem, evidentemente, fórmulas prontas, que apagam a materialidade dos diferentes contextos históricos, sociais e culturais em que as escolas se assentam”. Contudo, salientamos a necessidade de reflexão sobre objetivos a fim de evitar a exaltação da obra ou de uma etnia de forma

equivocada, por exemplo, reforçando a visão do indígena como exótico em vez de conhecer e respeitar a cultura de seu povo. Assim, diante das potencialidades das obras indígenas a favor de um diálogo intercultural, ecoa a pergunta “Por onde começar o trabalho com as etno-histórias?”, tendo em vista que a formação docente não parece estar auxiliando nesse processo, como já mencionamos anteriormente.

Quadro 1 - Literatura indígena – elementos a serem considerados na seleção da obra e na elaboração de atividades didáticas

LITERATURA INDÍGENA	
Elementos a serem analisados	Perguntas que podem ser feitas
Objetivos da(s) aula(s)	Por que levar a literatura indígena para a sala de aula? Para ressignificar a identidade e a cosmovisão indígena à luz de certa etnia e percepção do autor? Para trabalhar com questões sociais ou subjetivas, não necessariamente ligadas às questões étnicas? Para criar espaços para a experiência exotópica a partir da leitura literária?
Horizonte da autoria	Quem é o autor da obra? Qual sua etnicidade? Qual a sua história? Quais seus papéis sociais? Em que contexto o texto foi produzido? Qual o povo relacionado? Com quem o autor está tentando falar?
Horizonte de circulação	Quando a obra é produzida/publicada? Em que meio é veiculado? Você é o/a leitor/a que o/a autor/a provavelmente tinha em mente?
Horizonte temático	Qual o conteúdo temático central? Ele é baseado em uma história oral ancestral? Quais são possíveis intenções do/da autor/a? Quais são os efeitos desse tema em você? E na sociedade? Quais características e funções da literatura indígena estão presentes na obra?
Horizonte estilístico	Quais são algumas das características estilísticas do texto? Como elas contribuem para a construção de sentidos? Há características na obra que lhe parecem ser específicas da literatura indígena? De qual tipo de literatura indígena? Que gênero pode ser definido a partir da estrutura do texto? ⁶ A obra se distancia muito de outras obras literárias com as quais você tem mais familiaridade? Em que sentidos? Quais efeitos essas particularidades causam em você?

Fonte: elaboração própria.

⁶Lembrando que não se trata de uma comparação com os gêneros da literatura universal, mas uma tentativa de aproximação e diálogo entre as diferentes perspectivas de escrita literária.

⁷Apenas para exemplificar a partir do contexto paranaense, socializamos os portais do povo Kaingang (<http://www.portalkaingang.org/>) e do povo Guarani (<http://www.portalguarani.com/>), maiores grupos do estado.

No tangente das etno-histórias, algumas livrarias especializadas favorecem o exercício de busca dessas literaturas, uma vez que atendem especificamente a autoras/es indígenas. Do mesmo modo, as mídias digitais fomentam a propagação dessas produções: são blogs, exposições e portais específicos de cada etnia, que abarcam tanto a sua historicidade quanto elencam algumas/alguns de suas/seus autoras/es; páginas e grupos nas redes sociais⁷ voltados à literatura indígena bem como o levantamento da *hashtag* #literaturaindígena, através da qual diversos artistas independentes podem divulgar suas obras. É, portanto, uma tarefa de busca e seleção, que pode ser feita por tema ou etnia, por exemplo.

Feita a seleção da obra, para um maior aprofundamento das questões indígenas e de suas produções literárias, sugerimos, do ponto de vista metodológico, que o trabalho de leitura seja guiado em três momentos assim nominados: 1. Adentrando o universo das etno-histórias; 2. A experiência com a obra literária; 3. Expandindo conhecimentos. A seguir, ilustramos, ainda que brevemente, uma possibilidade de trabalho guiada por estes três eixos e à luz do disposto no quadro 1.

Adentrando o universo das etno-histórias

Para adentrar no universo das etno-histórias, sugerimos que o trabalho seja iniciado situando o campo das questões indígenas. Para isso, aconselhamos que seja estabelecida uma conexão com esses povos por meio de uma conversa informal a respeito do conhecimento do grupo. Algumas perguntas que podem guiar o diálogo seriam: 1) vocês conhecem alguma comunidade indígena e/ou algum/a indígena em contexto urbano? Caso afirmativo, fale um pouco dessa pessoa ou comunidade. 2) você já leu e/ou conhece algumas/alguns escritoras/es indígenas? Caso afirmativo, poderia compartilhar um pouco sobre elas/es ou alguma história que conhece?

Outra alternativa seria mobilizar saberes apresentando ao grupo um material composto por imagens e/ou objetos. Seria possível apresentar, por exemplo, fotos de indígenas, comunidades indígenas, arte indígena etc. e dialogar com as/os participantes sobre o quanto conhecem a respeito e sentem que são próximos/as a essa cultura. Também seria possível apresentar signos linguísticos de origem indígena que usamos

em nosso cotidiano e discutir suas origens. Qualquer uma dessas propostas teria como intenção trazer para a sala de aula a existência dos povos originários e suas histórias e culturas.

Nessa etapa, seria fundamental estar atento/a e preparado/a para confrontar possíveis estereótipos e depreciações no intuito de trazer esclarecimentos e problematizações de modo a construir um ambiente propício para a leitura da obra sem o fortalecimento de preconceitos ou a permissão de que avaliações pejorativas sejam realizadas e até mesmo fortalecidas.

A experiência com a obra literária

A etapa de leitura é planejada de acordo com o tempo da aula e da extensão da obra. Contudo, há que se levar em conta que o foco do exercício é a leitura da literatura indígena de forma integrada e não apenas em momentos específicos (AMORIM; SILVA, 2019), sendo as posteriores abordagens um complemento para que as suas especificidades sejam elencadas. Nesse sentido, sugerimos que a obra escolhida esteja de acordo com o tempo disponível para o seu trabalho, de modo que seja possível favorecer uma leitura individual e silenciosa da obra, para que cada discente construa suas relações estéticas e literárias, portanto, exotópicas, com o texto.

A fim de ilustrar o trabalho proposto, selecionamos a obra poética do escritor indígena Gustavo Caboco (2018). A escolha do texto foi feita especialmente a partir de dois critérios: 1) a profundidade de discussões que as leituras e as temáticas da obra poderiam fomentar; 2) a tentativa de expansão do leque de autoras/es a circularem nas escolas e na sociedade, conforme sugerem Amorim e Silva (2019). Sobre isso, é uma produção independente, sendo uma das poucas selecionadas pelo Concurso Tamoios de Textos de Escritores Indígenas, em 2018. A obra amplia a voz do povo Wapichana e favorece à sociedade brasileira um olhar mais plural para com as identidades indígenas. A escolha dessa obra foi motivada, portanto, pela necessidade de ocupação do silencioso espaço em branco da literatura de nosso país com relação à produção literária indígena, valorizando, para isso, autores/as indígenas independentes, em um exercício de aproximação de estudantes de “culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 524). Informações

como essas podem ser trazidas para a sala de aula para que as/os estudantes ampliem suas compreensões de quem são os povos indígenas, sobre o que escrevem, que espaços ocupam, quais são suas lutas e reivindicações etc. Contudo, aconselhamos que essa exposição seja feita apenas após a leitura e a conversa inicial para que haja espaço de contato com a obra e expressão da leitura dos/as/pelos/as estudantes.

1. Pé no chão,

Na terra livre tinham muitas sementes.
Alimento para a taba e toda gente.
Curumin comia uma, virava Tuxaua.
Vento molhava, nascia fala.
Plantava tudo no mato: banana, sucuriçu, igarapé, limão, jaca.
Se plantar, crescia sapo.
Do breu no chão, aparecia céu.

Dia febril, manada de pássaros trouxe outras sementes.
Misturou com a nossa gente, fez ninho.
Nasceu coisa nova.
Mandioca com farofa e gabioba.
Bolo de serpente. Vários caboclinhos.
Arroz com feijão e macarrão. Boa prova.
Quando arava abolição, nascia chapéu de palha e bola de futebol.
Gado, facão e anzol.

Misturou muito, até as semente das palavras.
Makuxi e Wapichana: *Makuchana*.
Tapera com Maloca, virou *tapioca*.
Malária, capim, cheta: *malacacheta*.
Urtiga, cura e pé: olha o *igarapé*.
Misto quente e rapadura: *mistura*.

Passado os anos algo estranho aconteceu.
Terra, livre.
Sementinha morreu?
Se perdeu?
Uma disse que partiu. Foi pro sul.
Foi hibernar num lugar mais seguro, pensou no futuro.
E ali dormiu sementinha de pé descalço.
E ali descansou sementinha de Jabuti.
E ali hibernou sementinha de rio.
E cochilou sementinha de timbó.

O sono foi longo, caboclinho.
Tatu e caminhão transportavam as sementes. Nem se percebia.

Uma foi de avião. Roda cutia.
Dormiam, mas não paravam de multiplicar.
Pareciam brincar.
Habitavam em várias cidades:
Rio de Janeiro, Curitiba, Cuiabá.
Sementinha dormente ainda sente.
É tipo giro de serpente.

(CABOCO, 2018, grifos e sublinhados do autor).

Após a primeira leitura, uma sugestão seria o compartilhamento de impressões para uma possível expansão de olhares a partir de confronto de ideias, explicações etc. Nesse momento, é necessário que haja espaço de reflexão sobre os deslocamentos e afetos, ou seja, da percepção de como cada um/a lê e sente o texto, refletindo a respeito das razões para isso, conforme sugerimos no Quadro 1. Ainda a partir da proposta do quadro, avaliamos que esse poderia ser um momento para trazer novas informações a respeito do/a autor/a e sua etnia, de modo a estabelecer novos sentidos ao texto e relações com sua realidade, expectativa etc.

No caso do poema selecionado, imaginamos que uma leitura despreziosa, descontextualizada do horizonte do autor, poderia nos levar ao provável entendimento de que trata-se – sobretudo – de uma narrativa sobre a origem, o processo de criação, das palavras e essa leitura seria uma compreensão possível. Contudo, ao adentrar no universo do autor e levar em conta a não ficcionalização completa da obra (LIBRANDI-ROCHA, 2014), a leitura traz outros sentidos, expandindo olhares. Por entendermos que a leitura acontece nos diálogos que o/a leitor/a estabelece com a obra, assinalamos que um dos primeiros passos do trabalho com a literatura indígena deva ter preocupação com o horizonte de autoria, levando em conta a trajetória de vida da/o autor/a e algumas questões de sua subjetividade, a cosmovisão indígena à luz de sua etnia bem como o histórico de luta do seu povo. Importante esclarecer aqui que, ainda que não existam maneiras pré-definidas de literaturas indígenas serem lidas, em função de ser comum a não ficcionalização por completo das obras, recomendamos que o/a autor/a, sua trajetória, suas lutas, etc., sejam conhecidas, mesmo que superficialmente, para que novos sentidos possam ser dados ao texto lido. Com isso, não estamos querendo dizer

que as literaturas indígenas sejam sempre obras biográficas; estamos apenas trazendo a noção de Baniwa (2019) de etno-histórias como histórias ancestrais. Nesse sentido, se a vida do/a autor/a, sua etnicidade, suas lutas, etc., forem consideradas novos sentidos podem ser construídos.

Ainda, é relevante dizer que, a respeito da autoria das literaturas indígenas, há duas vertentes: a coletiva e a individual. Sobre a coletiva, no âmbito da oralidade, os/as indígenas não são considerados/as autores/as, mas narradores/as, performadores/as dessas literaturas, uma vez que evocam a ancestralidade e valores do seu povo. Por sua vez, no âmbito impresso, ainda que uma obra possua apenas um/a autor/a, eles/as são considerados/as autores/as coletivos/as, pois expressam aquilo que é consensual à cada povo ou atendem a necessidades de seu povo, por exemplo. Esse seria o caso dos livros paradidáticos usados na Educação Escolar Indígena. Em contrapartida, obras consideradas de autorias individuais são geralmente escritas, tratam da subjetividade particular de quem escreve e/ou abordam temas alheios às questões étnicas (drogas, prostituição, por exemplo). Ter conhecimento dessas questões poderá propiciar uma leitura mais atenta e crítica, novos e importantes significados, uma melhor compreensão das intenções do/da autor/a em certo espaço-tempo, maior empatia com a literatura de autoria indígena e ampliação de conhecimento a respeito dos povos originários.

Voltando ao poema selecionado, consideramos ser importante destacar que Lucilene Wapichana, mãe de Gustavo Caboco, é indígena do povo Wapichana, da terra indígena Canauanim, do município de Cantá, Roraima; saiu de seu território quando tinha 10 anos de idade para trabalhar como doméstica em várias famílias e, a cargo do destino, veio a morar em Curitiba, onde Caboco nasceu. Desde pequeno, o autor, mesmo vivendo em área urbana, ouvia sua mãe contar as histórias orais de seu povo e, mais adulto, em um processo de retorno à origem indígena, fez a sua retomada, valorizando a sua identidade étnica. Desde então, passou a transpor às suas produções os saberes e as histórias narradas de sua progenitora, o que evidencia a questão das literaturas indígenas em prol da ancestralidade e da memória coletiva e/ou individual.

Por sua vez, no horizonte temático, temos a ressignificação e o processo de retomada consciente e a valorização da

identidade indígena Wapichana (dormiam e não paravam de se multiplicar), a partir das origens (sementes que nascem), do contato cultural (manada de pássaros que trouxeram novas sementes) e da saída da aldeia (a ida para o sul). Nesse sentido, todos esses elementos podem ser levados em conta na mediação, momento em que excertos como esses podem ser discutidos. Essa dinâmica visa a contribuir para o trabalho com questões de pertencimento, valorização, consciência, para citar alguns exemplos. Nesse sentido, alertamos uma vez mais a necessidade de não ficcionalização por completo daquilo que está presente nas literaturas indígenas, já que retratam o real e fazem denúncias do real, como discutimos anteriormente a partir especialmente de Librandi-Rocha (2014) e de nossas próprias experiências e conversas com indígenas.

Desde essas informações, lembrando que o proposto aqui é elencar alguns aspectos necessários para a leitura e trabalho com as etno-histórias em sala de aula e não analisar a obra em si, apontamos que novas possibilidades de leituras surgem do texto, principalmente a miscigenação entre povos e raças (*Misturou muito, até a semente das palavras*) e a retomada de uma identidade “adormecida” (*O sono foi longo, caboclinho. Tatu e caminhão transportavam as sementes. Nem se percebia*).

Dando sequência ao trabalho, sugerimos excertos selecionados pelo grupo a fim de realizar uma tentativa de deslocar-se para a ótica do autor e dialogar com ela, em um exercício exotópico de ler o outro, se lendo (AMORIM; NASCIMENTO; SANTOS, 2021), percebendo como os sentidos do texto o/a afetam, intrigam, fazem sentido na cosmovisão de cada participante do grupo e do/a autor/a da obra em contraste. O debate sobre a temática da obra e como ela nos afeta pode constituir-se como um exercício de escuta atenta e de proximidade crítica, como sugerem Moita Lopes e Fabrício (2019), ou seja, uma reflexão sobre o quanto nossa sociohistória nos faz sentir e compreender o mundo sob certa ótica, a partir de certo repertório semântico e performativo.

Nesse momento, também vemos como possível o estudo de características da literatura indígena. Para isso, pensamos que o grupo poderia estudar o texto, buscando características e avaliando seus efeitos de sentido. Sobre o horizonte estilístico, é possível trabalhar distintos aspectos da obra: a marcação da oralidade, dos artigos e pronomes, versos livres, rima etc.

Nesse exercício, o importante é sempre não comparar modelos no sentido de analisar os itens faltantes para encaixar a obra em determinado gênero, mas ponderar que a escrita literária indígena também pode ser embebida por aspectos poéticos. Dessa maneira, concordamos com Brito, Sousa Filho e Cândido (2018, p. 191), quando assinalam que, embora os indígenas brasileiros, “por meio da aquisição e do domínio da escrita, passem a fazer literatura nos moldes ocidentais, [...] isso importa porque, com a autoria indígena, a produção de sentidos está a serviço da própria (res)subjetivação”. Assim, a sugestão que fica é que o eixo estilístico deva ser trabalhado após os demais horizontes da obra, até para que a experiência da leitura literária e os eixos temático e da etnicidade sejam o centro das discussões.

Ainda, seria produtiva a realização de uma discussão sobre proximidades e distanciamentos entre tais características e elementos presentes em outras obras com as quais os/as estudantes tenham maior familiaridade. Além disso, seria plausível questionar: quais seriam as razões pelas quais, de maneira geral, temos pouco acesso à literatura indígena? Entendemos que esse tipo de discussão pode contribuir de diversas formas para o cumprimento da lei, mas, muito mais importante do que isso, ela tem potencial para possibilitar que diversas culturas, hábitos e valores sejam conhecidos e trazer de volta a existência de sujeitos inviabilizados e invisibilizados pela linha abissal, ou seja, pela construção de uma narrativa binária, que nos classifica por raça, gênero, classe, nacionalidade, língua e valoriza certos saberes e seres enquanto invisibiliza outras formas de existir no mundo (SANTOS, 2009).

Com esse exercício de reflexão e escuta, visamos contribuir para que a linha abissal seja desnudada e nossa história seja ressignificada em um movimento contínuo de valorização da diversidade de povos, saberes, experiências e existências. Igualmente, objetivamos colaborar para a ocupação do “silencioso espaço em branco da literatura brasileira que nunca se pôs à escuta da voz indígena [...]” (FARIAS; LEAL, 2019, p.126). Podemos, assim, contribuir com Eliane Potiguara, por exemplo, que busca, com sua arte, trabalhar a serviço da “contaminação” literária e, para isso, “revela uma postura própria de entre-lugar, que desobedece ao modelo clássico de poesia e destrói sistematicamente a norma instituída pela tradição literária.” (FARIAS; LEAL, 2019, p. 126).

Expandindo conhecimentos

Visando a expansão de conhecimento, a continuação do trabalho com a obra literária pode acontecer de distintas maneiras, a depender, também, dos objetivos propostos, do grupo, do tempo disponível, para citar alguns fatores que influenciam nosso planejamento didático. Uma sugestão que fazemos é de tentativa de aproximação com autores/as, que poderiam ser convidados/as para participar de uma aula, presencial ou virtualmente, e dialogar livremente com o grupo. Em nossas experiências, temos feito diversos convites, os quais têm sido gentilmente aceitos, trazendo valiosas contribuições às nossas práticas didáticas. A popularização das tecnologias tem viabilizado esses momentos sem que sejam necessários deslocamentos geográficos, o que poderia ser custoso e inviável. Outra sugestão seria planejar uma visita a uma comunidade indígena em um movimento de aproximação e desmistificação.

Outras ideias seriam: atividades de elaboração de ilustrações coletivas a partir da leitura das obras; pesquisas de outras obras e autoras/es indígenas; investigação de signos linguísticos indígenas presentes em nosso cotidiano; estudo de outras etno-histórias; outras formas de arte indígena, outros/as artistas; investigação na comunidade sobre conhecimento de histórias indígenas; realização de entrevistas com artistas indígenas; ilustrações coletivas a partir da leitura das obras; produção de textos e/ou recontação literária por meio de leituras dramatizadas, produção de *podcasts*, *audiobooks* etc. Afinal, conforme defendem Amorim e Silva (2019), é importante investir, também, na escrita literária a partir da leitura e discussão das obras “periféricas” para o “processo de produção, no qual alunas/os podem agenciar suas identidades por meio das engrenagens do discurso literário” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 177).

Algumas considerações: retorno

Ao longo do texto, buscamos advogar a favor da necessidade de aproximação com a população indígena e visamos a buscar um caminho viável para isso. Mais que o cumprimento de uma lei, engendramos a proposta de trabalho com a literatura indígena em sala de aula como um exercício exotópico de reconhecimento frente a essas populações étnicas,

potencializando o protagonismo das narrativas e das histórias de luta de diferentes povos indígenas em sala de aula.

As literaturas indígenas, como explicado, abarcam também questões variadas, desde aspectos culturais, reflexões, valorização, desmistificação à denúncia e resistência. Por essa razão, estão em prol da manutenção da memória, seja ela coletiva e/ou individual, e o trabalho com elas em sala de aula pode favorecer que as identidades indígenas plurais sejam ressignificadas e deixem de ser compreendidas como exóticas, distantes ou até mesmo mortas.

Considerando a lacuna na formação docente para o trabalho com questões étnico-raciais, buscamos apresentar características da literatura indígena e, ao mesmo tempo, ilustrar uma proposta de trabalho, que valorize a cultura produzida por autores/as indígenas e abarque horizontes contextuais, temáticos e estilísticos, evitando hierarquizações ou julgamentos, em vistas a uma sociedade que se una a Eliane Potiguara (2004) e, conjuntamente, diga não à morte da família, à perda da terra e ao fim da identidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p.153-179.

AMORIM, Marcel Alvaro de; NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn; SANTOS, Maxwell Souza dos. A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 53-79, jan. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de ciência política*, n. 11, p. 89-117, 2013.

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*, v. 26, p. 295-310, 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.645*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRITTO, Tarsilla Couto de; SOUSA FILHO, Sinval Martins de; CANDIDO, Gláucia Vieira. O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 1, p. 177-197, 2018.

CABOCO, Gustavo. Pé no chão. In: CABOCO, Gustavo. *A semente de caboco*. Curitiba: 2018.

CARDOSO, Francisco. Pedrito. In: VIDAL DE BATTINI, Berta Elena. *Cuentos y leyendas populares de Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, 1980, p. 593-595.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *História* (São Paulo) v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/72259/2-s2.0-80051596018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FARIAS, Marina Beatrice Ferreira; LEAL, Izabela Guimarães Guerra. O canto de Eliane Potiguara em Metade cara, metade máscara. *Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 11, nº 21, pp. 107-29, jan.-jun. 2019.

FUNAI. *Fundação Nacional do Índio*. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GUERRA, Vania Maria Lescano. Entre a luta pela terra e os discursos da “inclusão”, o processo identitário do indígena. In: PINTO, Joana Plaza; FABRÍCIO, Branca Falabella. (Orgs.). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, v. 1, p. 130-159.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. *Educação & Linguagem*, v. 15, n. 25, pp. 266-276, jan.-jun. 2012.

GROSGUÉL, R. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, vol. 1, issue 1, 2011. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq> in March, 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HERNÁNDEZ DE LA CRUZ, F. Prólogo. In: CEH MOO, Sol. *Chentumeenchu'úpen – Solo por ser mujer*. México: Conaculta, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010: características gerais dos indígenas – resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JORDÃO, Clarissa. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, Clarissa. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Pontes Editores, 2016, p. 41-56.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Ay Kakyri Tama* (Eu moro na cidade). Manaus: Gafisa Gráfica e Editora, 2013.

LIBRANDI-ROCHA, Marília. A Carta Guarani Kaiowá e o direito a uma literatura com terra e das gentes. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 44, p. 165-191, jul./dez. 2014.

MAIS um discurso anti-indígena de Bolsonaro. *Comissão Pró-índio de São Paulo*. São Paulo, 29 set. 2019. Disponível em: <https://cpisp.org.br/bolsonaronaonu/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MARTIN, Vima Lia. A lei 10.639/03 e a abordagem da Literatura no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clecio. (Org.). *Livro didático de Português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 177-197.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Celia (orgs.) *Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b. P. 128-140.

MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRICIO, Branca Falabella. Por uma proximidade crítica no estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico*, v. 17, p. 711-723, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. *LEETRA INDÍGENA*. v.1, n.1, 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. *Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes* [Convenção 169]. 27 jun. 1989. Disponível em: encurtador.com.br/itACD. Acesso em: 20 nov. 2020.

POTIGUARA, Eliane. *A terra é a Mão do Índio Nhándecy*. Grupo Mulher Educação Indígena (GRUMIN), 1989.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 9-20.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 23-73.

SILVA, Giovani José; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOUSÂNDRADE, Joaquim de. *O Guesa*. Londres, s.e., s.d. (c. 1887). Impresso por Cooke & Halsted.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais – Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WERÁ, Kaká. *Kaká Werá*. Organização de Kaká Werá. Coordenação de Sérgio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017 (Coleção Tembetá).

ABSTRACT

Etnohistories in Brazilian schools: getting closer to indigenous peoples

*In this article, we aim at discussing indigenous literature and presenting some aspects to be considered in order to comply with the Law number 11.645 / 2008, which requires that ethnic-racial issues are worked at schools and Universities. For this, we seek support in specific laws that deal with ethnic issues to better contemplate the plural identity of the different Latin American peoples in contemporary times. Based on recent studies on literature and teaching (AMORIM; SILVA; MARTIN, 2015) and indigenous literature (WERÁ, 2017; MUNDURUKU, 2012), we describe how ethno-stories can be inserted in the school environment in order to respect their specificities. To achieve our goal, we expose elements to be considered from the moment of material selections till the reading activities and possible expansions. To illustrate our proposal, we choose the poetic text *Pé no andar*, by Gustavo Caboco (2018). More than coping with the Law through literary productions, we intend to contribute to a non-stereotyped way of approaching ethnic-racial issues, understanding the indigenous subject as a social being who sees in her/his literature a path for her/his visibility and the maintenance of collective history. Still, we hope to contribute to the resignification of the struggle and the imaginary about different indigenous peoples and the understanding of the impossibility of complete fictionalization of the works.*

Keywords: Decoloniality. Indigenous identities. Literature. Ethno-stories.

Rogério Back é Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná (PPGL/UFPR), bolsista CAPES/PROEX. Licenciado em Letras – Língua Espanhola e Literaturas da Língua Espanhola pela UFSC. É membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura (CNPq/UFPR). Pesquisa os saberes indígenas integrados no processo de ensino/aprendizagem de línguas, bem como o papel das literaturas indígenas contemporâneas em língua espanhola para a resignificação das identidades plurais dos diferentes povos originários latinoamericanos.

Ana Paula Marques Beato-Canato é graduada em Letras (UNESP-Assis), mestre e doutora em Estudos da Linguagem (UEL-Londrina). Fez pós-doutorado em Linguística Aplicada, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UFRJ). É docente do curso de Letras-Inglês, na UFPR, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Letras e participa do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura (CNPq/UFPR). Seus interesses atuais são formação de professoras/es e ensino-aprendizagem, com focos em análise de materiais didáticos, questões identitárias (com enfoque em grupos minorizados) e políticas linguísticas. Também trabalha com discurso de ódio, especialmente sobre educação.

Marcel Alvaro de Amorim é Mestre e Doutor em Linguística Aplicada pela UFRJ. Realizou parte de sua pesquisa de doutorado junto ao Programa Modernity and Cultural Transfer da Aarhus University, na Dinamarca, e estágio de pós-doutoramento junto ao Brazil Institute do King's College London, Inglaterra. Atualmente, é professor do IFRJ, onde atua no Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, e da UFRJ, atuando no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. É líder do Grupo de Pesquisas PLELL - Práticas de Letramento na Ensino de Línguas e Literaturas. Pesquisa e publica na área de Literatura e Ensino, sob o enfoque dos Estudos dos Letramentos e da Filosofia da Linguagem e da Cultura do Círculo de Bakhtin.